



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NAHYR CARNEIRO DA SILVA

O ENCONTRO ENTRE A ESCOLA E A ALDEIA: UM PERCURSO
INTERCULTURAL COLABORATIVO ENTRE DUAS EDUCADORAS SOB O OLHAR
DAS CONCEPÇÕES DO SER INDÍGENA E DA SUA RELAÇÃO COM O MEIO
AMBIENTE

MATINHOS

2020

NAHYR CARNEIRO DA SILVA

O ENCONTRO ENTRE A ESCOLA E A ALDEIA: UM PERCURSO
INTERCULTURAL COLABORATIVO ENTRE DUAS EDUCADORAS SOB O OLHAR
DAS CONCEPÇÕES DO SER INDÍGENA E DA SUA RELAÇÃO COM O MEIO
AMBIENTE

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação – PROFCIAMB - Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais – Universidade Federal do Paraná Setor Litoral, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências Ambientais.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Elisa de Castro Freitas

MATINHOS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

S586 Silva, Nahyr Carneiro da
O encontro entre a escola e a aldeia: um percurso intercultural colaborativo entre duas educadoras sob o olhar das concepções do ser indígena e da sua relação com o meio ambiente / Nahyr Carneiro da Silva, orientadora Ana Elisa de Castro Freitas. – 2020.
132 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Marinhos/PR, 2020.

1. Educação ambiental. 2. Povos indígenas – educação. 3. Educação escolar indígena. I. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. II. Título.

CDD – 333.7071



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS - 33002045070P4

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **NAHYR CARNEIRO DA SILVA** intitulada: **O ENCONTRO ENTRE A ESCOLA E A ALDEIA: UM PERCURSO INTERCULTURAL COLABORATIVO ENTRE DUAS EDUCADORAS SOB O OLHAR DAS CONCEPÇÕES DO SER INDÍGENA E DA SUA RELAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE**, sob orientação da Profa. Dra. ANA ELISA DE CASTRO FREITAS, que após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo Colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 30 de Novembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

01/12/2020 07:26:51.0

ANA ELISA DE CASTRO FREITAS

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/12/2020 15:52:37.0

EDUARDO HARDER

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/12/2020 10:07:38.0

MARIANA PALADINO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

Rua Jaguaívalva, 512 - MATINHOS - Paraná - Brasil
GEP 83260-000 - Tel: (41) 3511-8300 - E-mail: PROFCIAMB@UFPR.BR

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 64216

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 64216

DEDICATÓRIA



Dedico esse trabalho à amiga que me ensina sobre o *nhanderekó*.

Neiva Gabriel Fernandes, *Ara Poty*, *Aguy jevete*.

GRATIDÃO

A *Nhanderu*, como divino criador e fortaleza da fé Guarani.

Ao povo guarani por serem os guardiões do *mbya arandu*.

Ao meu pai - Juraci, minha mãe - Marilda, e irmã - Odila, que representam o que eu sou em essência.

À minha Vó e minhas Tias que carregaram e carregam minha ancestralidade Pataxó e me referenciam no processo identitário.

Aos meus Professores da Pós-Graduação em Ciências Ambientais PROFCIAMB, pelos aprendizados construídos.

À minha orientadora Professora Dra. Ana Elisa de Castro Freitas pelo respeito e condução na construção desse trabalho.

Aos professores Dr. Eduardo Harder e Dra. Mariana Paladino pelas contribuições importantes direcionadas a esse trabalho.

Ao professor doutorando, indígena Kaingang - Florêncio Rekaig Fernandes, pela sua atenção e profissionalismo inspiradores.

Às minhas colegas mestrandas do LaID, Daiana Holz e Mariana Tolentino, por partilharem conhecimentos e pelo companheirismo que trouxe leveza.

Aos meus alunos que são a razão do meu fazer educador.

Às minhas colegas de docência, equipe pedagógica, gestão e funcionárias da secretaria, cantina e limpeza que sempre auxiliam e apoiam minhas atividades diferenciadas na Escola Abigail dos Santos Corrêa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Agência Nacional de Águas (ANA); pelo apoio à realização deste trabalho.

À Cris, minha instrutora de Yoga, por sua atenção terapêutica.

Às minhas cachorras e gatos, pela vivacidade contagiante e carinho quentinho.

E um agradecimento muito especial ao meu marido por me apoiar sempre, e aos meus filhos por sua alegria conciliadora.

“Gostaria que os brancos parassem de pensar que a nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos xapiri¹, que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? Quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque se a floresta for devastada nunca mais vai nascer outra.”

DAVI KOPENAWA

¹ Espíritos.

RESUMO

As caminhadas desta pesquisa compuseram minha percepção ambiental e meu exercício educador. O interesse ancestral pelas culturas indígenas me inquieta e impulsiona numa eterna busca de mim mesma e de minhas raízes originárias. Compreendendo a complexidade e a espiritualidade como dimensões presentes nas concepções de natureza para os povos indígenas, e tomando em consideração a relação particular entre ambos, se estabelece uma crítica ao caminho trilhado por um modelo de desenvolvimento hegemônico que se impõe a qualquer custo, com perdas irreversíveis. Alternativamente, propõe-se um estreitamento das relações interculturais críticas como ponte entre os povos e seus ambientes, no intuito de construir um processo educativo genuíno que valorize o modo de ser dos povos indígenas e sensibilize o olhar ambiental nos processos educativos escolares. Em essência essa pesquisa adota a perspectiva de uma metodologia colaborativa, desenvolvida por meio do diálogo entre duas educadoras, uma guarani M'byá e outra não indígena, que juntas avaliam e planejam práticas pedagógicas interculturais para a abordagem da temática indígena na escola, motivadas pelo objetivo de superar a defasagem no trato da Lei 11.645 – da obrigatoriedade do ensino de “História e cultura afro-brasileira e indígena”, e ampliar os horizontes das crianças e jovens sobre a vida dos povos indígenas. Prioriza a abordagem ambiental das questões indígenas na escola e em trabalhos acadêmicos. O trabalho revelou a importância de elevar-se o nível crítico-político na aplicação da respectiva normativa nas escolas a fim de superar a visão folclorizada acerca dos povos indígenas e apontou o trabalho colaborativo intercultural como um horizonte possível e valioso para esse aprofundamento. Ao final, propõe-se uma prática pedagógica destinada a educadores, indígenas e não indígenas, como inspiração para ações futuras.

Palavras-chave: Interculturalidade 1. Povos Indígenas 2. Educação Escolar Indígena 3. Educação Ambiental 4. Pesquisa Colaborativa 5. Lei 11.645/2008

ABSTRACT

The walks of this research made up my environmental perception and my educational exercise. The ancestral interest in indigenous cultures worries me and drives me in an eternal search for myself and my original roots. Understanding complexity and spirituality as dimensions present in the conceptions of nature for indigenous peoples, and taking into account the particular relationship between both, if we consider a criticism of the path followed by a hegemonic development model that imposes itself at any cost, with losses irreversible. Alternatively, it proposes a narrowing of critical intercultural relations as a bridge between peoples and their environments, in order to build a genuine educational process that values the way of being of indigenous peoples and sensitize the environmental view in school educational processes. In essence, this research adopts the perspective of a collaborative methodology, developed through dialogue between two educators, one M'byá and one non-indigenous Guaraní, who together evaluate and plan intercultural pedagogical practices to address the indigenous theme at school, motivated by objective of overcoming a gap in the treatment of Law 11.645 - the mandatory teaching of "Afro-Brazilian and indigenous history and culture", and expanding the horizons of children and young people on the lives of indigenous peoples. It prioritizes the environmental approach to indigenous issues at school and in academic works. The work revealed the importance of raising the critical-political level in the application of the norms in schools in order to overcome the folklorized view on indigenous peoples and pointed out the intercultural collaborative work as a possible and valuable horizon for this deepening. At the end, a pedagogical practice is proposed for educators, indigenous and non-indigenous, as inspiration for future actions.

Keywords: Interculturality 1. Indigenous Peoples 2. Indigenous School Education 3. Environmental Education 4. Collaborative Research 5. Law 11.645/2008.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.....	26
FIGURA 2.....	29
FIGURA 3.....	32
FIGURA 4.....	34
FIGURA 5.....	39
FIGURA 6.....	40
FIGURA 7.....	42
FIGURA 8.....	58
FIGURA 9.....	67
FIGURA 10.....	69
FIGURA 11.....	95
FIGURA 12.....	98
FIGURA 13.....	98
FIGURA 14.....	99
FIGURA 15.....	100
FIGURA 16.....	102
FIGURA 17.....	105

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.....	36
QUADRO 2.....	71
QUADRO 3.....	72
QUADRO 4.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	80
GRÁFICO 2	81
GRÁFICO 3	87
GRÁFICO 4	88

LISTA DE SIGLAS

ANA – Agência Nacional das Águas

ANE – Alternativas para uma Nova Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIC – Cidade Industrial de Curitiba

COVID 19 – Corona Vírus 2019

HIV – Vírus da Imuno deficiência

IAP/PR – Instituto Ambiental do Paraná

LaID – Laboratório de Interculturalidades e Diversidade

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MAE – Museu de arqueologia e Etnologia

MPROFCIAMB – Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais

PET- Indígena – Programa de Educação Tutorial

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

RIMA – Relatório de Impacto Ambiental

SEIL/PR – Secretaria de Infraestrutura e Logística do Paraná

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Percursos importantes.	13
1.2 Das trajetórias universitárias ao mestrado	13
1.2.1 A escolha do tema de pesquisa.....	16
1.3 Tecendo um olhar crítico - na direção da interculturalidade	17
2 METODOLOGIA	20
3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA LOCAL.....	26
3.1 O povo guaranis, seus territórios e a busca por <i>Yvy Marae'y</i>	27
3.1.1 Uma aproximação das coletividades Guaraní no litoral do Paraná, Bacia Hidrográfica Atlântico Sul	30
3.2 Caracterização da escola.....	35
3.2.1 Equipes multidisciplinares	37
3.3 A Aldeia Araçaí e sua Escola Estadual Indígena <i>Mbya Arandu</i>	39
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	42
4.1 Rumos ambientais à partir das relações dos povos originários.	42
4.2 Interculturalidades	52
4.3 Abordagens em educação relacionada às questões indígenas.	55
4.3.1 Educação Indígena.....	55
4.3.2 Histórico legal no trato da educação escolar indígena	57
4.3.3 Histórico legal do trato das questões indígenas nas escolas brasileiras	61
4.3.4 A BNCC.....	64
5 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS, RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	65
5.1 Primeiro momento: A prática investigativa referente à concepção dos estudantes sobre o ser indígena.....	67
5.1.1 Dimensões e categorias temáticas.....	68
5.1.2 Transcrição das respostas dos estudantes investigados.	73
5.1.3 Análise dos dados.....	79
5.1.3.1 Visão geral.	79
5.1.3.2 Dimensão temática: Culturas indígenas.....	80
5.1.3.3 Dimensão temática: Relações interétnicas.	84
5.1.3.4 Dimensão temática: Contextualização crítica	87
5.1.3.5 Conclusões sobre a prática investigativa	89
5.2 Segundo momento: A prática dos objetos sensoriais.	91

5.3 Terceiro momento: A prática da contextualização	96
5.4 Quarto momento: A visita ao museu	99
5.5 Quinto momento: Elaboração da proposta colaborativa	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
7 REFERÊNCIAS.....	110
8 GLOSSÁRIO.....	115
APÊNDICE – PROTOCOLO DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	117

1 INTRODUÇÃO

1.1 Percursos importantes

Nasci em Curitiba, na primavera de 1985, a filha mais velha das duas filhas que meus pais teriam. Morava em um bairro pequeno onde havia pequenos sítios, terrenos, ruas de pedra, carreiros, pinguelas, córregos e bosques. Tive uma infância feliz e livre, intercalando a rotina da escola com as brincadeiras na rua. Brinquei muito e vivi muitas aventuras com as crianças do bairro, que se tornaram “amigos de infância”. Partilhei diariamente brincadeiras embaixo de uma árvore de folhas cheirosas, de flores branquinhas e frutos como bolinhas bem duras, ótimas para brincar de atirar. Vivi os ciclos estacionais da planta sem perceber o tempo passar, eu só não gostava da resina que vertia de seu tronco, era tão pegajosa que precisava de alguns banhos para o grude sair dos cabelos. Fiz bolinho de terra, comi amora do pé da esquina, aprendi muitas brincadeiras, ri muito, por vezes, até o sol se pôr e a mãe me chamar para comer e tomar banho. Sempre gostei do mato, dos animais e da natureza. Minha criação não foi fundamentada em teorias ecológicas, mas considero que a alegria e a liberdade da infância, os cheiros, o vento nos cabelos, a pele suada e os pés descalços, tenham sido as marcas da natureza impressas no meu ser.

Cresci ouvindo meu pai e minhas tias contarem histórias da Vó Odila, minha avó índia Pataxó. Pescas heróicas, sabores do mato e dos cultivares, curas, partos, rezas e benzimentos, festas dedicadas a animais e a sapiência de esclarecer os dilemas humanos através de contos ou palavras simples. Apesar de não tê-la conhecido sinto sua presença em meu pai e minhas tias, assim como em mim mesma. A força da ancestralidade se impõe em meu ser de uma forma difícil de explicar.

1.2 Das trajetórias universitárias ao mestrado

Na juventude passei a contemplar as paisagens naturais de forma mais desperta, considerando as relações homem-natureza através de reflexões questionadoras e inconformadas, quase um ativismo ambiental, que se configurou em meu ingresso na graduação em Ciências Biológicas.

Na ocasião da “Semana do Calouro”, organizada por veteranos do Centro Acadêmico, minha turma teve o privilégio de visitar a Aldeia Indígena Araçaí, em Piraquara, região metropolitana de Curitiba. Meu primeiro contato com o povo Guarani Mbya ficou marcado pela partilha de momentos despretensiosos porém intensos com uma menininha de alma livre. Ali se iniciaria uma história e, de alguma forma, eu já sentia isso.

Minha primeira experiência como professora foi durante a graduação, quando ministrei aulas de biologia no Cursinho Comunitário “Conhecimento em Luta” que funcionava no bairro CIC em Curitiba. Essa oportunidade foi fundamental para o meu despertar enquanto educadora e também para minha realização pessoal, uma vez que o academicismo disciplinar da graduação não me contemplava. Mais do que isso, essa vivência fomentou reflexões sociais e me direcionou para coletivos de educação popular e projetos de extensão na Universidade.

A educação entrou na minha vida e ocupou meu coração sem pedir licença. Quando percebi, meus colegas de curso trabalhavam em laboratórios e eu em escolas. Esse seria o meu caminho.

Assim que concluí a Biologia, iniciei minha docência como professora de ciências em Piraquara, onde era mais fácil conseguir aulas por meio do contrato temporário do Estado. No início lecionei nas escolas urbanas, mas logo saiu um edital para professor na Aldeia Araçaí. Me inscrevi com entusiasmo e algumas preocupações pois eu não tinha meio de transporte para ir até a aldeia e o edital trazia claramente a informação de que não haveria transporte.

Apesar das minhas incertezas, a reunião de anuência na aldeia foi muito especial. Os candidatos se apresentaram para os indígenas dentro da *Opy* - Casa de Reza, um local sagrado dentro da aldeia. Eu estava muito apreensiva mas consegui contar um pouco da minha história, falei sobre minha formação acadêmica e minha ancestralidade, momento em que precisei controlar a emoção. A questão do transporte até a aldeia foi resolvida com a colaboração de caronas entre os colegas e, ao final de uma reunião interna, a comunidade me aceitou e recebi a anuência do Cacique.

Eu estava extasiada ao receber essa oportunidade. O meu caminho se cruzaria novamente com o espaço onde há tempos se iniciara um profundo respeito. E eu ainda me descobriria professora daquela menininha de alma livre, que agora havia crescido e faria parte de muitos dos meus aprendizados.

No tempo em que estive na aldeia foram muitos e intensos os aprendizados. Como compreender o que as crianças estão falando? Entender o que dizem seus olhares? “Javyju!”² “Jaama!” “Mba’e tu rejapo?” “Nderery?” “Ekyriri!” “Ja karu?” “Jaajapo?” “Anheté”, “Ha evete”, “Aajuma” “Aguy jevete” “Ndaikuai”. Me enganei muitas vezes. Além do aprendizado de algumas interjeições e palavras na língua guarani, foi inevitável e fundamental extrapolar o currículo convencional de ciências e priorizar investigações nos saberes tradicionais; entender os dramas e dilemas da comunidade; compreender sentimentos e razões; a importância da língua, dos cantos, danças e reza; suas alegrias e suas tristezas; seus valores e desvalores; sua continuidade, sua fragilidade e sua força. Enfim, um constante aprender, com o máximo respeito.

Trabalhei na Escola Estadual Indígena Mbya Arandu durante dois anos, até ser aprovada no concurso para o cargo de professor efetivo, que infelizmente não se encaixava nos processos de contratação para lecionar na Aldeia. Me despedi da comunidade e vim para Matinhos assumir o concurso em um momento que coincidiu com minha licença maternidade.

Em Matinhos, após a licença, passei por algumas escolas e hoje tenho minhas aulas fixadas na Escola Estadual Abigail dos Santos Corrêa. O incentivo de uma colega me inspirou a fazer uma pós graduação e consegui ingressar na Especialização em Alternativas para uma Nova Educação - ANE, na UFPR - Litoral. Essa experiência me possibilitou escrever sobre as práticas do meu exercício docente e contribuiu para o fortalecimento da minha essência educadora, o que me deixou confortável e me impulsionou a voltar aos estudos acadêmicos após anos de pausa. Os encontros da ANE eram acolhedores e a compreensão entre os colegas educadores compõem um processo terapêutico que me incentivou ao aprendizado e ao crescimento profissional, me fazendo acreditar que seria possível tentar o mestrado. E aqui estou!

² Estes e os demais termos em língua guarani aparecem no glossário, ao final deste trabalho.

1.2.1 A escolha do tema de pesquisa

Durante o princípio do curso a escolha do tema do projeto consistiu-se na minha maior dificuldade. Racionalmente pensei em escrever sobre a prática pedagógica da aula de campo - que compreende uma metodologia já consolidada em meu exercício docente - e que, por esse motivo, me garantiria mais segurança na escrita do trabalho. No entanto, essa decisão não estava clara e até ter a precisão do tema de estudo passei por um processo construtivo e um tanto moroso.

O salto decisório se deu ao prestigiar a apresentação de defesa de uma amiga, a qual me impressionou com sua entrega e afeto transmitidos ao trabalho. A inquietação dali decorrida, me levou à busca por um tema que inspirasse a pesquisa e que fomentasse novos e interessantes conhecimentos. Um projeto genuíno que me instigasse, tornando a escrita fluida, e ao qual eu pudesse me entregar de forma livre e instintiva. Enfim, algo que eu amasse profundamente.

Inevitavelmente cresceu em mim a intenção de direcionar minhas pesquisas para o campo das questões indígenas. Meu interesse por esse tema é ancestral e inerente a mim, e a vivência na Aldeia Araçaí deixou marcas pessoais e profissionais, de forma que, desde então, contemplo a temática indígena, atenta e respeitosamente em todas as turmas com as quais trabalho.

Ainda assim, minha decisão por esse tema carregava inseguranças. Através da experiência na aldeia tive a infeliz percepção de que algumas das pesquisas acadêmicas ali realizadas eram superficiais e pouco contribuíam com a comunidade ou mesmo com contexto guarani. Isso é relatado de forma incisiva por alguns indígenas, e esse papel de pesquisador oportunista eu jamais gostaria de ocupar.

Angustiada, recorri a alguns amigos guaranis e a outros não indígenas - envolvidos no contexto da aldeia, e expus minha pretensão e minhas inseguranças. Sucedeu que recebi apoio e me senti encorajada a trilhar esse caminho. Percebi que meu receio de fazer um trabalho sem significado, na verdade, é o que reflete o seu diferencial, de modo que o olhar atento e respeitoso ficará impresso no trabalho, tornando-o significativamente importante para os envolvidos no processo e para aqueles que vierem a contemplá-lo.

Levando em consideração toda a trajetória até aqui relatada, estabeleci que apresentarei neste trabalho os percursos processuais de elaboração de uma proposta pedagógica colaborativa intercultural sobre o trato das questões indígenas na escola

não indígena. Tratarei de problematizar a implementação da Lei Federal n.11.645/2008, no que se refere à sua defasada aplicação e abordagem folclorizada dos povos indígenas, bem como os processos interculturais não críticos reproduzidos. Como cenário dessas abordagens apresentarei, no tocante às questões ambientais, a negligenciada aplicação da normativa relacionada à disciplina de ciências.

O diferencial desse processo se dá por conta das colaborações da educadora guarani Mbya, Neiva Gabriel Fernandes, configurando este, como um processo intercultural às vistas de um horizonte crítico, que de forma atenta gerou trocas proveitosas, crescimento profissional e elevações analíticas para a pesquisa aqui apresentada e para as educadoras envolvidas.

1.3 Tecendo um olhar crítico - na direção da interculturalidade

A concepção folclorizada do índio genérico, redutora de uma diversidade de povos e expressa na imagem congelada de pessoas que vivem da mesma forma há 500 anos, que sabem pouco de tecnologia e vivem em estado de natureza, longe das cidades, infelizmente ainda é praticamente unânime no senso comum presente na sociedade brasileira.

Na escola, fala-se *sobre* povos indígenas, mas raramente promove-se a experiência de falar *com* eles. A proposição de estabelecer experiências interculturais, oportunizando um olhar crítico sobre as questões indígenas na escola, a partir de situações colaborativas, em atividades planejadas em comum com os povos indígenas é o eixo que orienta este trabalho.

Em sua proposição, buscou-se contribuir para superação da abordagem descontextualizada da temática indígena na escola e a promoção de um olhar sensível que reconheça os povos indígenas enquanto sujeitos de culturas dinâmicas, vivas e ativas, com grandes contribuições atuais.

Em 2019, o escritor indígena Ailton Krenak publicou o livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, que em 2020 concorre ao Prêmio Jabuti de literatura. No livro, Krenak tece uma crítica importante sobre a forma como a sociedade urbano industrial tem conduzido sua história, de forma desrespeitosa com o planeta, desvinculando-se do meio, distanciando-se do natural e anunciando previsões catastróficas para o nosso futuro. Krenak (2019, p.21), aponta que muitas humanidades coexistem e outras

formas mais positivas de conexão com o meio ambiente definem as humanidades indígenas. Para adiar o fim do mundo, propõe uma reconexão com a natureza, um reconhecimento dos problemas gerados pelo afastamento dela e uma mudança de atitudes, o que inclui outras formas de relacionamento entre indígenas e não indígenas.

As culturas indígenas têm em comum o entendimento do humano com o natural na perspectiva das conexões, e não das dicotomias e divisões instauradas pelo pensamento cartesiano que sustenta o modelo hegemônico de desenvolvimento.

Tais considerações apontam para a potência das concepções dos povos indígenas acerca da relação humano e natureza, na medida em que podem auxiliar a conduzir a um novo paradigma, orientado por outras epistemologias oriundas da sabedoria ancestral desses povos. Nesse sentido, a priorização dessas concepções ameríndias, deve pautar as abordagens ambientais no ensino de ciências, como salienta o pesquisador Alexandro Ferreira Ramos:

Reconhecendo-se a importância dessas contribuições, e tendo em vista a imensa diversidade de culturas autóctones que por milhares de anos ocupam o território brasileiro, torna-se imperativo estudar essas formas ancestrais de relação humano ambiente, de modo a ampliar os horizontes do ensino de ciências ambientais na contemporaneidade, por meio do registro e difusão de novas abordagens aos problemas ambientais que nos afligem. (RAMOS, 2020, p.16).

Aproximar as perspectivas indígenas das não indígenas, entretanto, exige uma série de rupturas, que incluem esforços no sentido do encontro e do diálogo intercultural - entre culturas, na direção do que Boaventura de Sousa Santos (SANTOS; MENESES; orgs. 2009) chama de uma ecologia de saberes.

No âmbito da educação ambiental na escola, aponta-se para as possibilidades de qualificar a abordagem das questões indígenas na perspectiva das relações humano-natureza e humano-humano à luz do estabelecido pela Lei Federal 11.645/2008.

Após doze anos de sua publicação, as práticas pedagógicas envolvendo a efetivação da Lei 11.645 ainda desafiam a ruptura com os estereótipos de senso comum no trato das culturas indígenas. É nesta perspectiva que situo a pesquisa que fundamenta este trabalho - no seu sentido intercultural crítico, ou seja, na proposição de práticas que incidam na direção da desromantização da caracterização dos povos indígenas através da promoção de novas agendas político pedagógicas com os povos

indígenas, materializadas no trabalho colaborativo intercultural entre educadoras (indígena e não indígena). Como resultado, busca-se, o trato das questões indígenas integradas ao ensino de ciências e meio ambiente, constituindo-se esses os princípios guias das ações na realização deste trabalho.

Nesta direção, as intenções que fomentaram a realização desta pesquisa envolveram a qualificação do trato das questões indígenas na escola, esforço recepcionado pela LEI 11.645, mas que na compreensão deste trabalho deve vincular-se a uma percepção crítica da interculturalidade. Como propõe Raúl Fornet-Betancourt (2004), a interculturalidade exige um projeto político do diálogo entre iguais além de espaços para que isso ocorra, e não desconhece as assimetrias que desigualam as pessoas em contextos coloniais demandando esforços para superá-las.

Aderindo a essa perspectiva, a presente pesquisa assume o desafio da interculturalidade crítica, buscando contribuir para a elevação das discussões das temáticas indígenas a partir do diálogo com indígenas, no caso, o diálogo entre duas educadoras pesquisadoras, uma indígena e outra não indígena.

Ambas as pesquisadoras educadoras são vinculadas ao Laboratório de Interculturalidade e Diversidade/LaID do Setor Litoral da UFPR:

Eu, mestrande e educadora não indígena, lecionando ciências no município de Matinhos, no litoral do Paraná e cursando o Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais e Neiva Gabriel Fernandes, indígena Mbya Guarani, educadora na aldeia Araçaí, no município de Piraquara - onde leciona a disciplina de Língua Guarani aos estudantes do 1º ao 5º ano-, e pesquisadora bolsista do Programa de Educação Tutorial, Grupo PET Litoral Indígena³.

Portanto, o trabalho colaborativo que fundamenta esta pesquisa deriva de grupo de estudos sediado no LaID, no qual participam ambas as educadoras orientadas pela mesma professora. Vale ressaltar – para a melhor compreensão do leitor – que eu e Neiva possuímos um vínculo anterior à essa pesquisa e para além do grupo de estudos acadêmicos. Desde minha experiência na Escola Indígena Mbya Arandu quando nos conhecemos e fomos colegas de trabalho, construímos nossa

³ Para saber mais sobre o Grupo PET Litoral Indígena e outros Grupos PET, ver a obra: Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil - Povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes. Organizada por Ana Elisa de Castro Freitas. Disponível em - http://www.e-papers.com.br/produtos.asp?codigo_produto=2663

relação. Desde então diversas vivências entre nós – profissionais e pessoais - se constituíram parte de uma história em comum, o que claramente possibilitou a relação intercultural desenvolvida neste trabalho.

Num esforço em comum, buscamos o amadurecimento do fazer pedagógico das educadoras através de situações de interculturalidade crítica, onde ambas analisamos registros docentes e dialogamos sobre práticas desenvolvidas durante a semana do dia 19 de agosto de 2019, com meus estudantes.

As atividades sobre as quais nos debruçamos envolveram a abordagem de questões indígenas com estudantes em aulas de ciências, em escolas não indígenas. Os materiais resultantes foram analisados em conjunto, por mim e Neiva, e posteriormente em diálogo com nossa orientadora. Desse exercício resultaram proposições interculturais derivadas do olhar em comum. O exercício foi motivado pela intenção de qualificar as práticas escolares a partir da incidência do olhar indígena e tornar mais coerente a abordagem das questões indígenas com a realidade das lutas e desafios dos povos originários nos contextos contemporâneos.

Especialmente, buscou-se articular a abordagem das questões ambientais com a perspectiva que orienta o modo de vida Guarani, a fim de qualificar a abordagem ecológica por meio de uma prática que dilua a fronteira entre natureza e cultura e restabeleça um olhar familiarizado com o meio ambiente.

O resultado dessa elaboração coletiva se materializou em um protocolo de ação em educação intercultural, descrito no apêndice deste trabalho, intitulado “Sabedorias tradicionais com a natureza” subsidiário à práticas escolares interculturais, material que pretende estimular uma aproximação entre educadores indígenas e não indígenas, em ações pedagógicas futuras inspiradas no trato intercultural das questões indígenas, amparadas pela Lei 11.645, e qualificadas com base no presente estudo.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa se ancora em um tripé que articula a) o estudo de fontes que possibilitam uma aproximação com conceitos e perspectivas aportadas pelo pensamento intercultural crítico e decolonial, além de textos de autoria de intelectuais indígenas, acessados através do grupo de pesquisa do Laboratório de

Interculturalidade e Diversidade/LaID, b) a interlocução com uma educadora Mbya Guarani, com a qual tenho a oportunidade de dialogar na universidade, através do LaID, e c) o exercício experimental de elaboração e qualificação de práticas docentes de educação intercultural inspiradas nas fontes indígenas (bibliográficas e orais), as quais foram reflexivamente trazidas para análise no Grupo de Pesquisa.

Partindo dos pressupostos do filósofo cubano Raúl Fornet-Betancourt, em sua obra: Sobre o conceito de interculturalidade, a pedagogia intercultural implica na construção de sensibilidades e conhecimentos que nos ajudam a transcender a nós mesmos e saborear o diferente, além de reconhecermos a nós próprios nos outros, bem como a apreciar e respeitar as origens da felicidade dos outros. Segundo o autor a pedagogia intercultural também implica em sermos críticos com aqueles que não favorecem a exaltação da vida e negam ou inibem a dignidade humana. Para o filósofo, é fundamental que nossos sistemas educativos abram-se a essa interculturalidade proativa e propositiva. (FORNET-BETANCOURT, 2004).

Raúl amplia a compreensão do conceito de interculturalidade no sentido de exercer uma consciência reflexiva e crítica sobre o discurso e a prática. Segundo ele, no mundo globalizado das relações sociais assimétricas - fundamentadas no poder, e da violência generalizada, encontrar possibilidades de uma práxis intercultural que permita o desenvolvimento de competências para todos os envolvidos é um desafio importante para a superação das mazelas sociais. (FORNET-BETANCOURT, 2004).

Nessa perspectiva o autêntico diálogo entre culturas deve incorporar o direito a uma plena participação igualitária em vários âmbitos e inclusive na convivência cotidiana com o outro, onde os envolvidos reflitam sobre o desenvolvimento de objetivos mais equitativos e igualitários. Abrir espaços que nos permitam caminhar em direção de um diálogo, em uma prática cotidiana, com base no reconhecimento mútuo da igualdade nas diferenças e na construção de uma práxis compartilhada com interesses comuns e responsabilidades, demanda a superação dos nossos modos de *saber* e *saber fazer*, ou seja, a carga de orientação ocidental em todos os níveis como única maneira de organizar e interpretar o mundo, deve ser rejeitada.

Esses preceitos filosóficos das relações interculturais serviram de fundamentação para o presente trabalho. As educadoras se igualam perante seus ofícios e suas posições de pesquisadoras no mesmo laboratório. Ademais, a sensibilidade empregada no processo permitiu a percepção das igualdades nas diferenças, bem como o esforço de superar as assimetrias coloniais entre as

envolvidas nas práticas analisadas e nas propostas elaboradas. Mais que tudo, e esse talvez seja o maior resultado desta pesquisa, exercitou-se a feitura colaborativa do comum – um processo educativo compartilhado.

Além da inspiração filosófica explicitada, nos estudos desta pesquisa foram utilizados recursos da etnografia. Entendendo a etnografia na perspectiva metodológica do encontro com o outro (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006), em que mundos se tocam e acolhem dialeticamente, buscamos a imersão na experiência durante os processos decorridos. A interpretação das situações de aprendizagem colocadas pelas práticas, ao recepcionar nossos olhares cruzados, se tornaram também nosso “lugar” de encontro. Nesse sentido, buscamos uma perspectiva de estudo holístico e dialético, calcada no encontro com a alteridade, reconhecendo o Outro como contemporâneo e tendo por horizonte a escuta e o diálogo, como faculdades fundantes do método etnográfico e imprescindíveis ao exercício de uma descrição densa (GEERTZ, 1989) da experiência, inspiração para a tarefa de descrever os momentos compartilhados com todos os atores sociais envolvidos de forma ativa, dinâmica e modificadora.

Para Geertz (1989), a cultura é uma teia de significados. A teia intercultural exigiria traçar pontos em comum e mover-se no seu interior pondo em perspectiva os olhares cruzados de ambas as educadoras.

Na descrição das práticas, exercitei esse estranhamento permanente exigido pelo olhar etnográfico, almejando relativizar meus pressupostos e acolher os pressupostos de Neiva. Em síntese, busquei revelar as relações e as interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre o tema estudado.

A perspectiva etnográfica do trabalho incluiu o distanciamento da pesquisadora, elaborando questionamentos prévios, mas que no percurso do caminho da pesquisa foram reelaborados em diálogo, nos espaços e momentos não planejados, na perspectiva da observação participante e do trabalho de campo dialogado com o contexto da pesquisa.

Através da imersão e do contato real em todos os processos decorridos, do estudo holístico e dialético e da descrição dos momentos compartilhados com todos os atores sociais aqui envolvidos de forma ativa, dinâmica e modificadora, busquei revelar as relações e as interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre o tema estudado.

A etnografia por mim desenvolvida baseou-se através de questionamentos previamente idealizados, porém o caminho da pesquisa percorreu eventuais espaços e momentos não planejados, na perspectiva da observação participante e do trabalho de campo dialogado com o contexto da pesquisa. Deixo claro, então, que instrumentos de coleta e análise utilizados na abordagem dessa pesquisa tiveram de ser reformulados durante o trabalho de campo. Essa característica da metodologia etnográfica é explicitada pela educadora Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (2011, p. 50), quando diz que “a etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo” e que deste modo a utilização desse procedimento de pesquisa, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa.

Definitivamente o estudo etnográfico não se baseia em características do positivismo cartesiano, não sendo possível fazer análises neutras nem estabelecer entendimentos sobre determinado grupo social sem considerar seus diversos fatores contextuais. É o que afirma o antropólogo Lévi-Strauss (1997, p. 35), quando diz: “O cientista não dialoga com a natureza pura, mas com um determinado estado da relação entre a natureza e a cultura definível pelo período da história na qual ele vive, pela civilização que é a sua e pelos meios materiais que dispõem.”

Estamos cientes de que toda a pesquisa sempre carrega a perspectiva do sujeito pesquisador agindo como uma força motriz que deflagra uma sequência de processos indutivos. Paralelamente, a permanente vigilância crítica foi contrapeso fundamental para que os processos acolhessem as rotas de indução advindas da educadora mbya guarani, interlocutora. Busquei documentar, monitorar e encontrar o significado das ações em cada momento descrito, priorizando mais o processo do que os resultados em si.

Para isso considerei todos os encontros como fontes de dados relevantes ao estudo, e fiz descrições detalhadas dos processos em um diário de campo.

As práticas de ensino foram desenvolvidas na minha própria escola. Estabeleci os sujeitos interlocutores, definimos a linha temática da pesquisa e iniciei a descrição no diário de campo, buscando interpretar e descrever as situações vivenciadas e desenvolver uma análise com base nesses dados.

Os registros foram efetuados durante minhas práticas diárias na escola e nas conversas semiestruturadas com a colaboradora Neiva. Incluíram registros

fotográficos, estudos dos materiais gerados e das descrições dos diários, combinando as observações e as conversas semiestruturadas.

A pesquisa ancora-se na análise de diferentes registros gerados nas práticas, resultantes de diferentes momentos do desenvolvimento da pesquisa. Um primeiro momento envolve a análise de um conjunto de registros produzidos por estudantes de 6^{os} anos da escola Abigail dos Santos Corrêa, durante as atividades na semana de 19 de agosto de 2019. Em uma das práticas pedagógicas relativas à data do Dia Internacional dos Povos Indígenas, foram consultados sobre suas concepções acerca do seguinte questionamento: “Quem é o indígena pra você?”. Motivados por esta pergunta geradora, os estudantes produziram textos curtos que nos possibilitaram interpretar suas representações e percepções sobre povos indígenas.

O segundo momento da pesquisa resulta da análise colaborativa do material produzido pelos estudantes, em conjunto com a educadora Mbya Guarani Neiva Gabriel Fernandes. Após a organização do material produzido pelos estudantes, fizemos uma leitura conjunta das respostas, e a partir das concepções dos estudantes, Neiva, fez suas ponderações, aportando a perspectiva não apenas de educadora e estudante universitária, mas também de mulher, mãe e pessoa representante do povo indígena Guarani.

Em um terceiro momento, a partir das análises trabalhadas de forma colaborativa, Neiva e eu construímos uma proposta pedagógica juntas. Com base nas respostas dos estudantes, compreendemos seus pontos de vista e organizamos os repertórios de representação sobre os povos indígenas em duas categorias: verdadeiros - aceitos por Neiva -, ou equivocados, e que segundo a educadora indígena poderiam ser revistos para que as concepções dos estudantes passassem a ser mais realistas e contextualizadas.

No quarto momento da pesquisa as educadoras tornaram a se encontrar para reverem juntas as práticas pedagógicas aplicadas anteriormente. Neiva, como educadora Guarani, analisou e avaliou as práticas realizadas por mim, na semana dos povos indígenas de 2019. Minhas práticas foram analisadas e qualificadas pela educadora indígena, aqui também compreendida como uma representante do povo Mbya Guarani. Juntas, adaptamos as metodologias e as abordagens temáticas sob o olhar cuidadoso da educadora representante dos povos originários, e os objetivos foram reformulados pela análise das respostas dos estudantes.

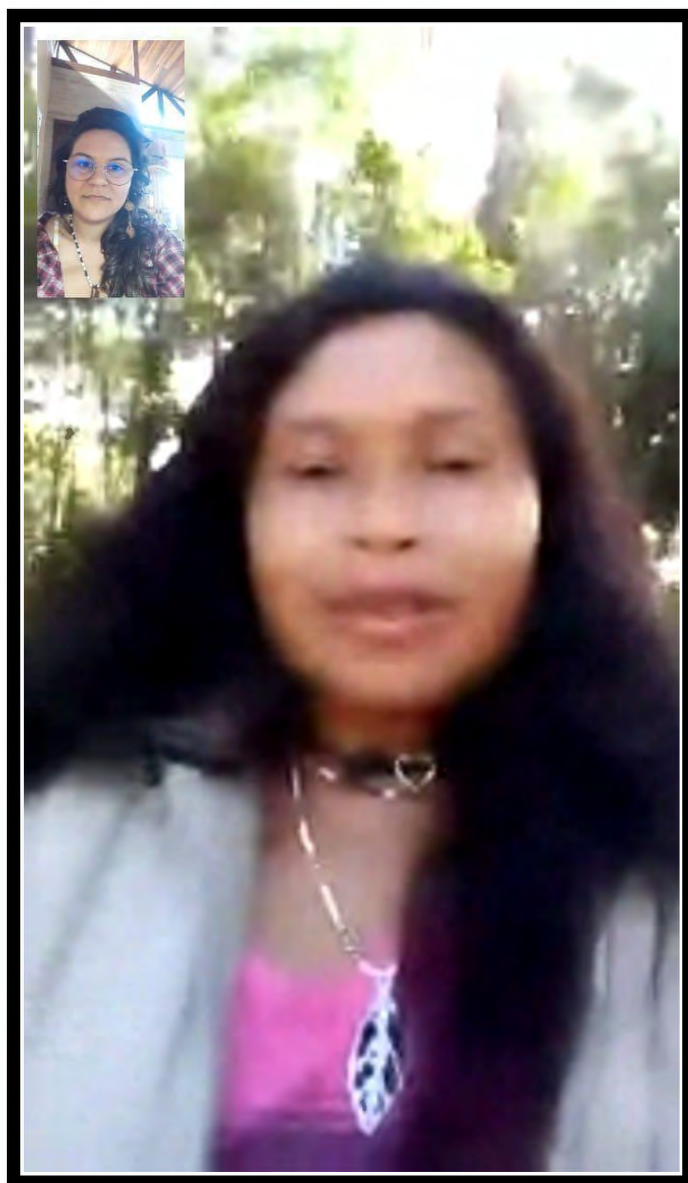
Esse momento da pesquisa referenciou-se nos ensinamentos da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, que evidencia o movimento dialético que nunca separa as reflexões das práticas. Para Freire, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, sendo necessário que todo educador reveja seu trabalho, reavalie-o e adapte-o. Como ele diz: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2002, p.39)

O quinto momento compreendeu a elaboração colaborativa de uma prática pedagógica envolvendo as questões indígenas e o meio ambiente. Essa prática inspirou o produto dessa dissertação, um protocolo de ação voltado à difusão de uma prática intercultural qualificada, direcionada a educadores e educadoras.

É importante salientar que em determinada fase do processo de construção deste trabalho a população mundial ficou refém de um vírus altamente contagioso, causador da COVID 19, que obrigou todos ao isolamento social. Esse fato reduziu as aulas presenciais a contatos virtuais e as conversas com Neiva passaram a se dar por transmissões online realizadas por meio de plataformas de reunião, telefonemas de vídeo e áudios em aplicativos de conversa, via celular e computador. Tal via de comunicação prejudicou a coleta de diálogos extensos e reflexivos, o que tornou as conversas com a interlocutora mais práticas e gerou resultados mais sintéticos do que o esperado.

A última etapa do trabalho deu-se de forma presencial, seguindo todos os protocolos de prevenção ao COVID-19, quando fiz a apresentação do trabalho, em sua versão final, para a interlocutora Neiva na Aldeia Araçaí. A conclusão do trabalho através dessa apresentação demonstrou a importância do olhar da interlocutora para o trabalho nesta fase final. Durante a apresentação estavam presentes alguns membros da sua família, houveram algumas reafirmações, e também a proposta de inclusão de alguns materiais ao trabalho, deixando-o a contento de Neiva.

FIGURA 1: Captura de tela de uma chamada de vídeo por aplicativo em conversa com Neiva.



Fonte: A autora (2020).

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA LOCAL

Neste espaço do trabalho de pesquisa busquei abordar contextos históricos e socioambientais das comunidades e povos envolvidos, para uma maior compreensão dos sujeitos da pesquisa e fundamentação para as reflexões das práticas pedagógicas.

3.1 O povo Guarani, seus territórios e a busca por *Yvy Marãe'y*⁴

De acordo com Maria Inês Ladeira (2007 p.33), o povo guarani ocupa hoje territórios no Brasil, Paraguai, Argentina, Uruguai e Bolívia. No Brasil, os guaranis contemporâneos podem ser classificados em três grandes grupos – Kaiova, Nhandéva, Mbya -, essa distinção ocorre conforme diferenças de costumes, de práticas rituais e dialetos, atenuados pela característica migratória desse povo.

Ladeira (2007) considera que os deslocamentos das populações pré-colombianas no sentido Leste se constituíam em práticas comuns compondo um padrão de ocupação diretamente relacionado às especificidades culturais desse grupo e, sobretudo, à sua concepção particular de territorialidade. “A noção de terra está, pois, inserida no conceito mais amplo de território que sabidamente pelos Mbya se insere em um contexto histórico (mítico) cíclico, e portanto, infinito, pois ele é o próprio mundo mbya.” (LADEIRA, 2007 p.68)

Sobre isso, Marcelo Caetano de Cernev Rosa (1999, p.42) considera que “na cosmologia Mbya o seu território é muito bem delimitado sendo constituído por uma extensão de terra que teria o seu começo na Argentina, no Uruguai e no Paraguai e no final (*yvy apy*) – final do mundo - no litoral sul brasileiro.”

O fluxo cíclico de seus deslocamentos no sentido leste a tempos imemoriais refere-se ao que os Mbya chamam de *oguata (caminhada) ao Yvy Marãe'y*, a designada “terra sem mal”. Ela é para os Guarani a terra sem fim, ou onde nada tem fim, a terra perfeita onde tudo é bom, o lugar de *Nhanderu* (nosso pai) e de sua comunidade celeste (...) e todos situam-se na direção de Nhanderenondére (à nossa frente), onde nasce o sol.” (LADEIRA, 2007 p.30).

Estudos arqueológicos indicam que a expansão guarani esteve associada à sua organização social, seu crescimento demográfico, às trocas de experiência e de objetos, e à sua adaptabilidade e autonomia perante aos ambientes. Este último aspecto está relacionado aos conhecimentos guaranis sobre sistemas de manejo ambiental e práticas de agricultura, proporcionados pelos intercâmbios regionais e locais, realizados durante os deslocamentos desse povo. (NOELLI, et al. 2003).

⁴ Segundo Neiva o “y” dessa palavra tem em sua grafia tradicional guarani um sinal de “~”. No entanto, o teclado do computador não possibilita a grafia correta.

A segunda metade do século XX, em especial, significou o aprofundamento de projetos de desenvolvimento incidindo sobre os territórios Guarani, implicando num reposicionamento deste povo indígena frente às questões que envolvem suas vidas e em relação ao Estado, especialmente a aderência às políticas públicas de educação, saúde, assistência social, terras, entre outras (FREITAS, 2007).

Os territórios Guarani, ocupados desde tempos imemoriais numa dimensão simultaneamente material e mítica, na qual divindades e humanos conviviam, são compreendidos como espaços de vida, envolvendo uma experiência humana que envolve um conjunto de relações com os ambientes, animais, plantas, minerais, rios, matas. Tal sentido de território é radicalmente diferente da perspectiva de propriedade da terra, instaurada pelo limite político e fundiário, que permeia os sentidos territoriais dos Estado-Nação (FREITAS, 2012).

Nesse sentido, encontrar uma equação que conjugue o limite fundiário de terras indígenas e um sentimento de pertencimento a um território é difícil de ser elaborada nos processos de regularização das terras Guarani. Em geral essas terras são pequenas e insuficientes, gerando uma série de dificuldades para a reprodução e recriação da vida social indígena.

A formação de intelectuais indígenas no ensino superior, e a presença de jovens pertencentes a vários povos em diversos cursos universitários têm resultado num conjunto de estudos de autoria destes intelectuais, aportando um outro olhar sobre sua própria história, vida, arte, ambiente, e que precisam ser compreendidos, conhecidos, estudados, e que estão disponíveis em textos acadêmicos e redes sociais (e.g. SAMPAIO, 2017; ÍNDIO EDUCA).

Esse é um desafio que se coloca para a escola - ler não apenas os textos acadêmicos disponíveis sobre os povos indígenas, mas dialogar com os conhecimentos que eles produzem, percebendo os indígenas como nossos contemporâneos, presentes também nas cidades, e mesmo nelas buscando seguir a trilha de seu belo caminhar (FREITAS, 2008; 2016), vivenciando suas humanidades, espiritualidade e arte (KRENAK, 2019).

A presença contemporânea Guarani no litoral do Paraná, registra-se atualmente em oito *tekoás* - aldeias Mbya Guarani, localizadas nos municípios de Pontal do Paraná (*Tekoa Sambaqui* e *Tekoa Guaviraty*), Guaraqueçaba (*Tekoa Kuaray Guata Porã* e *Tekoa Kuaray Haxa*), Paranaguá (*Tekoa Pindoty* e *Tekoa Takuaty*), Piraquara (*Tekoa Araçaí*) e Morretes (*Tekoa Tupã Nhee Kretã*). Destas,

apenas a Terra Indígena Ilha da Cotinga é homologada pelo Estado brasileiro, com 1701ha.

As demais coletividades se distribuem em espaços restritos em sobreposição ou no entorno de áreas de proteção ambiental e unidades de conservação da natureza. Se organizam em pequenos grupos e resistem reivindicando seu direito de recuperar, em parte, as terras que pertenceram a seus antepassados e que necessitam para manter o seu modo de ser.

Maria Inês Ladeira e Priscila Matta (2004, p.7) nos apresentam uma representação da concepção territorial guarani e um mapa das ocupações contemporâneas:

FIGURA 2: Território Guarani e ocupações atuais.



Fonte: Ladeira e Matta, 2004, p.7.

3.3.1 Uma aproximação das coletividades Guarani no litoral do Paraná, Bacia Hidrográfica Atlântico Sul

Especificamente na porção paranaense da Bacia Hidrográfica Atlântico Sul, há oito aldeias guaranis, com forte presença do grupo Mbya. Ao norte da baía de Paranaguá, na estrada que leva ao município de Guaraqueçaba, está a *Aldeia Kuaray Haxá*. Ainda em Guaraqueçaba, fica uma das três aldeias em processo de regularização fundiária do litoral, na terra Indígena Cerco Grande - a *Aldeia Kuaray Guatá Porã*. O município de Paranaguá, na Terra Indígena já demarcada da Ilha da Cotinga, hoje abriga duas aldeias, a *Aldeia Pindoty* e a *Aldeia Tekoá Takuaty*.

No município de Pontal do Paraná, fica a terceira Terra Indígena em processo de regularização fundiária do litoral, a Terra Indígena Sambaqui que também abriga duas aldeias, a *Aldeia Karaguatá* e a *Aldeia Guaviraty*.

Próximo à estrada da Serra do Mar, ainda no município de Morretes encontra-se a aldeia, ainda não regulamentada - a *Tupã Nhe'e Kretã*. Próximo à essa comunidade, já dentro do município de Piraquara, encontra-se a *Aldeia Araçaí*, onde reside a Neiva, educadora e colaboradora deste trabalho.

Apesar da Constituição brasileira assegurar o direito à diferença sociocultural dos povos, e à proteção especial e diferenciada das Terras Indígenas como bens da União, infelizmente os agentes públicos com frequência adotam flexibilizações e acabam por negligenciar a essência do que dizem as leis em detrimento do desenvolvimento à qualquer custo.

A *Aldeia Kuaray Haxa*, atualmente passa por um conflito socioambiental, pela sobreposição do seu território junto à Reserva Biológica Bom Jesus. A disputa formal pelo recurso depende do viés político e social, e é influenciada pela preocupação com os impactos que a presença humana possa gerar na unidade, cuja classe de uso é das mais restritivas. Essa última justificativa, que coloca a presença humana como prejudicial ao ambiente, ainda se perpetua no senso comum, no entanto não se aplica aos povos nativos e tradicionais, como nos explica Ramos sobre as concepções indígenas relacionadas ao tempo, seu decorrente respeito à natureza e sobre a importância dessas concepções serem consideradas e disseminadas:

Tanto guaranis como kaingang concebem o tempo como cíclico permitindo a vivência e a retomada do passado reparadores do presente. Isso difere do modo linear com que as sociedades ocidentais concebem o tempo, em sua

concepção o tempo presente precisa sempre se superar e se distanciar do passado que é visto como atraso. No senso comum tudo que é novo é sempre melhor, sem considerar qualquer qualidade objetiva da novidade. Isso permite que se aceite como positiva a acumulação infinita e a superexploração dos recursos, visto que o passado precisa ser superado. Faria muito bem à formação de cidadãos críticos a discussão em torno das diferenças entre nossas concepções do tempo e as concepções dos povos indígenas. (...) Pois nesse momento a cultura ocidental encontra seu modo de vida inviabilizado a longo prazo e impossibilitado de continuidade futura por causa da destruição do ambiente. O modo como os kaingangs e guaranis lidam com isso pode ensinar que as ações de hoje determinam a continuidade da comunidade e da reprodução da cultura. (RAMOS, 2020, p.79)

Infelizmente as ameaças aos territórios indígenas são uma constante. Projetos de empreendimentos industriais e rodovias, com elevados investimentos empresariais, interferem frequentemente na vida desses povos de resistência. Em benefício de interesses privados, interferem nas configurações de territórios, estabelecem novas demarcações de fronteira e recortes, além de causarem a expulsão de antigas populações e de novos assentamentos.

Como os territórios guaranis normalmente ocupam regiões de natureza conservada, além dos prejuízos às comunidades, remanescentes de ecossistemas também ficam ameaçados. É o caso das aldeias no litoral que aparecem como afetadas pelo projeto de um terminal portuário no município de Pontal do Paraná que influenciará na Terra Indígena da Ilha da Cotinga, além da construção de uma estrada que levará ao porto, afetando diretamente as aldeias de *Guaviraty* e de *Karaguata*. A Faixa de Infraestrutura é uma obra do governo do Estado do Paraná, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Infraestrutura e Logística – SEIL/PR, que foi protocolada no em outubro de 2016 no IAP/PR.

No Relatório de Impacto Ambiental - RIMA estão apresentados muitos impactos como: danos à qualidade do ar, poluição sonora, contaminação do solo, modificações topográficas, retirada da vegetação, prejuízo aos seres vivos (animais e plantas), interferência na polinização, etc. Com tudo isso as aldeias se posicionam de forma contrária ao empreendimento e mantêm-se resistentes em seus territórios ainda lutando por seus direitos. (MARGARIDA e MARTINS, 2019, p.7)

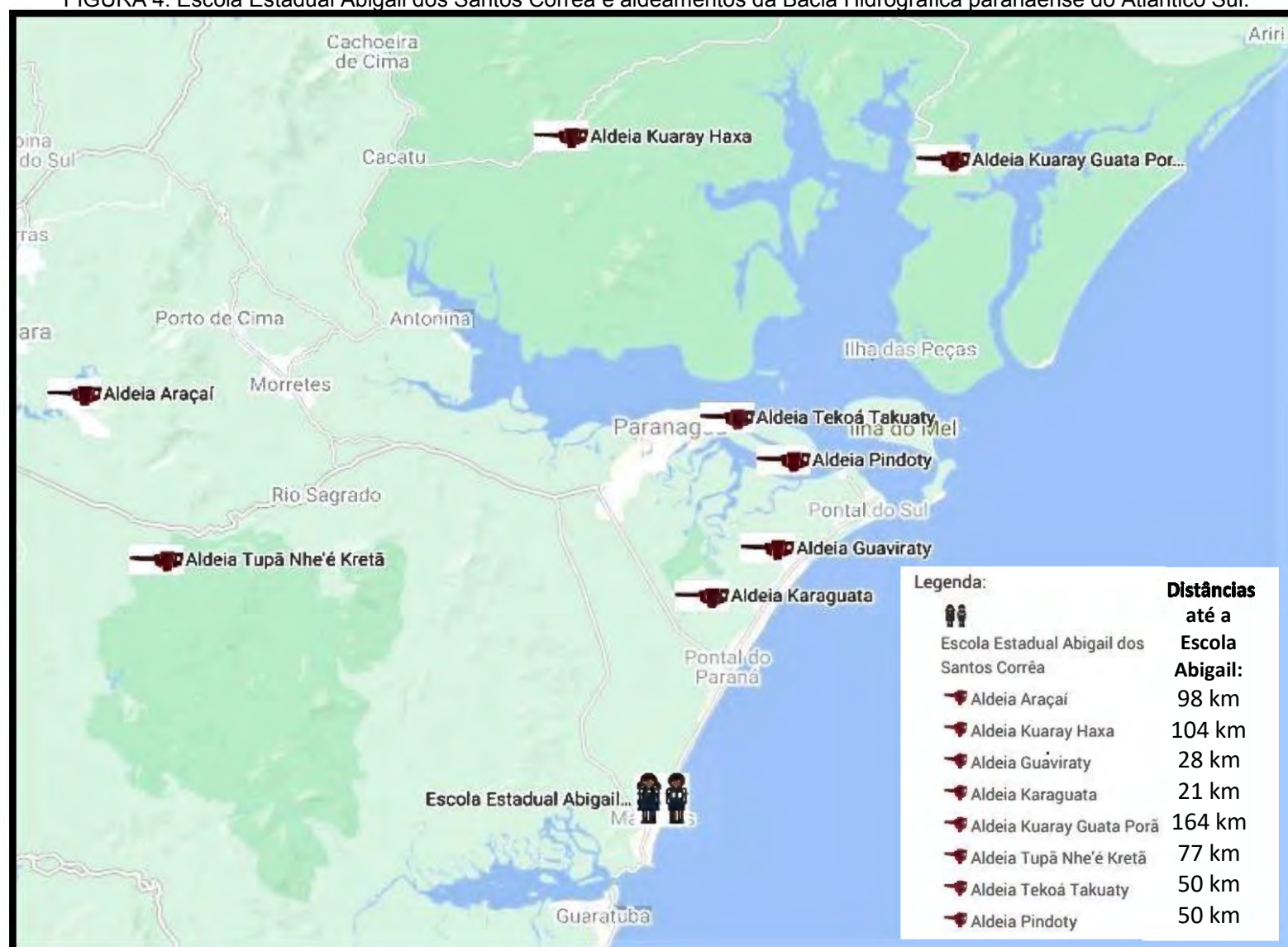
Essa resistência parece infinita mesmo após cinco séculos de barbáries os povos que sobreviveram continuam na mira do projeto exterminador.

[...] A nossa existência, porém incomoda. Somos considerados obstáculos que precisam ser removidos para que possa imperar o projeto expansionista do agronegócio e do extrativismo minerário, petrolífero, madeireiro e do

Nota-se que grande parte das águas pertencentes à Bacia Hidrográfica do Atlântico Sul está compreendida no estado do Rio Grande do Sul, uma parte se insere no litoral de Santa Catarina, uma outra parcela abrange os municípios do litoral paranaense e uma pequena porção do litoral paulista.

Delimitando-se ao estado do Paraná pode-se observar no mapa a seguir a localização das aldeias compreendidas nessa Bacia Hidrográfica bem como a Escola - loco do estudo deste trabalho.

FIGURA 4: Escola Estadual Abigail dos Santos Corrêa e aldeamentos da Bacia Hidrográfica paranaense do Atlântico Sul.



Fonte: A autora, 2020.

3.2 Caracterização da Escola

A Escola Abigail dos Santos Corrêa, de ensino fundamental II, recebeu esse nome em homenagem a uma das mais antigas professoras de Matinhos. Localiza-se no bairro do Balneário Riviera II, um dos 15 balneários do município. Iniciou seus trabalhos em 1993 e caracteriza-se como sendo um escola pequena, abrigando atualmente apenas cinco salas de aula, permitindo o atendimento de 5 turmas no período da manhã e cinco no período da tarde, compreendendo aproximadamente 270 alunos, distribuídos de 6^{os} à 9^{os} anos. A organização das séries e das turmas é refeita a cada ano, de acordo com as demandas da comunidade.

Atualmente a Escola conta em seu corpo de trabalho com uma Diretora (sem vice), 16 professores, 2 Pedagogos e 8 funcionários, sendo 4 agentes educacionais I - que prestam serviços de alimentação, limpeza e manutenção-, e 4 agentes educacionais II - responsáveis pelos serviços administrativos.

O espaço físico da escola conta com uma sala onde funciona a biblioteca e informática para pesquisas, uma sala da Equipe Gestora, a sala de Professores e sala da Equipe pedagógica, todas em espaços reaproveitados. O refeitório está em reforma de modo a ampliar o espaço “improvisado” para os estudantes poderem se alimentar mais confortavelmente. A quadra é muito antiga, de cimento bruto e descoberta. Por vezes a escola passa por avaliações que prometem uma nova quadra, mas até hoje apenas promessas políticas. Não possuímos espaços naturais em nossa escola, ela é toda cimentada e com ambientes reduzidos.

Uma das características peculiares da escola é que dividimos espaço físico com o Centro de Educação Infantil e com a Escola Municipal, de forma que é comum os estudantes da comunidade iniciarem e concluírem seu ensino dentro da mesma quadra, passando de uma escola para outra. Atualmente está em andamento o processo de solicitação para uma nova escola, maior e mais estruturada.

A Escola, que localiza-se em um bairro que contém muitas casas de veraneio, está submetida a uma variação populacional devido à sazonalidade das condições de trabalho que aumentam no período do verão. Nesse período a população do município cresce significativamente e ocorre uma ampla movimentação da economia. No entanto, a comunidade de moradores fixos também é grande, tendo acesso à escolas, posto de saúde, mercados, farmácias, igrejas, posto de gasolina e pista de skate.

Nossos estudantes são oriundos de diferentes classes sociais e econômicas formadas por famílias de pescadores, construtores, comerciantes, funcionários públicos, diaristas, autônomos e caseiros das casas de veraneio. A média de formação dos pais é de ensino fundamental completo, com renda de aproximadamente um salário mínimo.

Apesar da Escola ter muitas defasagens a comunidade destaca o ensino da instituição como bom e as crianças demonstram ter interesse pela escola, apontando-a como uma das coisas mais importantes da comunidade, juntamente com o posto de saúde e a igreja. As famílias apoiam a escola e a maioria estuda ali pois é mais perto de casa. Uma parcela dos nossos estudantes depende de bolsa família e regularmente recebe o leite (programa leite na escola). A maioria das famílias é católica e evangélica, alguns são espíritas. A maioria dos nossos estudantes chegam à escola via transporte escolar, outros a pé ou de bicicleta.

Em uma pesquisa realizada sobre as identificações raciais dos nossos estudantes obteve-se, dentro de uma amostra, que 51,1% dos estudantes se declararam brancos, seguidos de 35,6% pardos e 13,3% pretos, conforme a tabela:

QUADRO 1: Número de indivíduos e porcentagem de cor declarada de estudantes da Escola Abigail dos Santos Corrêa.

Cor	N	%
Branca	46	51,1
Preta	12	13,3
Parda	32	35,6
Total	30	100,0

Fonte: BUENO, 2019, p.46.

De uma forma geral a equipe pedagógica da escola é comprometida com a qualidade do ensino ofertado na instituição. Apesar dos educadores acabarem atuando de forma fragmentada, devido às imposições sistemáticas de funcionamento da escola e das demandas cada vez maiores da secretaria de educação, ocasionando o distanciamento dos educadores, estes se desdobram em esforços para qualificarem o aprendizado dos educandos.

Caracterizada a estrutura física e social da escola volto-me ao Plano Político Pedagógico (PPP) dessa instituição. Sabe-se que existe uma grande diferença entre os PPP's das escolas e sua práxis, isso é comum. No entanto, o PPP de uma escola carrega seus valores, suas concepções, suas intenções bem como os planos daquela escola referente aos seus estudantes e à sua comunidade. Nesse sentido, a Escola Abigail dos Santos Corrêa contém em seu Planejamento considerações razoáveis quanto ao seu papel na comunidade e na sociedade como um todo. Segundo o PPP da Escola:

A escola como segmento social, vem refletindo em suas práticas na condição de espaço público, tem procurado aprimorar sua missão social, política e pedagógica, desenvolvendo a todos que dela participam, comportamentos e atitudes de solidariedade baseados no respeito e na valorização humana e das diferenças individuais de todos os alunos. É importante considerar que o aluno antes de tudo é um sujeito que deve conviver com outros sujeitos, partindo desse pressuposto, a Inclusão Educacional se faz necessária em respeito às diferenças individuais, criando assim mecanismos que contribuam de maneira significativa ao desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, um espaço democrático e competente para atender a todos educandos, sem distinção de raça, classe, crença, gênero ou características pessoais. Para tanto exige planejamento e mudança política, flexibilização a adaptação curricular em vista deste atendimento especial em escola comum. (E.E. PROFESSORA ABIGAIL DOS SANTOS CORRÊA – EF, 2015, p. 27).

Além disso, o PPP da Escola contempla a formação continuada dos professores, estudantes e comunidade escolar, como é o caso de uma formação interessante para este trabalho, a equipe multidisciplinar.

3.2.1 Equipes multidisciplinares

No estado do Paraná uma das estratégias para garantir as ações direcionadas à diversidade étnico-racial foi a criação das equipes multidisciplinares nos estabelecimentos de ensino da rede estadual. As equipes multidisciplinares são instâncias de organização do trabalho escolar, estabelecidas e regulamentadas pela Secretaria de Educação e oficialmente legitimadas pelas normativas que incluem o trabalho das questões afro-brasileiras e indígenas nas escolas.

As equipes compreendem espaços de debates, estratégias e ações pedagógicas que instituem a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. O intuito

desses grupos é orientar e auxiliar o desenvolvimento de ações e envolver os educadores para que os conteúdos sejam trabalhados de forma articulada às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de forma interdisciplinar e contextualizada.

Segundo a Instrução normativa nº 010/2010, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que implementa as equipes multidisciplinares, estas têm entre suas competências: elaborar ações sobre o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena incorporando-as ao Projeto Político-Pedagógico Escolar, conforme as regulamentações vigentes; Realizar formação permanente com os profissionais de educação e comunidade escolar; Subsidiar as equipes na execução das ações planejadas; Subsidiar o Conselho Escolar na realização de ações de enfrentamento ao preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar; E registrar e encaminhar situações de racismo e preconceito racial;

Assim, a perspectiva da proposta é uma formação pedagógica que subsidie e fortaleça condições teórico-metodológicas para a execução de um trabalho pedagógico que contribua efetivamente para uma transformação consciente e cidadã da escola e da sociedade em que está inserida. A equipe estima a construção de uma cultura escolar que conheça, reconheça, valorize e respeite a diversidade étnico-racial, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas e discussões, a fim de romper as barreiras impostas pelo racismo estrutural da sociedade.

Mesmo com a formação continuada, por meio das equipes multidisciplinares contemplando tanto a cultura Afro-brasileira como a cultura indígena de maneira equiparada, percebo de acordo com as experiências nas quais participei, que o trato das questões afro-brasileiras e de racismo acabam por receber mais ações e debates se comparadas com as questões indígenas. Suponho que essa percepção tenha origem no fato de que o plano de ação das equipes multidisciplinares ocorra, em sua maioria, em meados de 20 de novembro – Dia da Consciência Negra, ocasionando uma abordagem mais enfática sobre esta temática.

Fato é que, em comparação com a presença de estudantes indígenas nas escolas, a população de descendentes dos povos afro-brasileiros é consideravelmente mais representativa. No entanto, estudantes indígenas acabam por frequentar escolas não indígenas ao ingressarem no Ensino Médio, uma vez que esse nível normalmente não é ofertado em suas aldeias. Além disso, há muitas escolas vizinhas à aldeias, ou seja, onde toda a população convive diariamente com

esses povos. Nesses casos os indígenas sofrem preconceitos e julgamentos equivocados. Assim, a abordagem focada nas questões indígenas nas escolas, compreende um tema imprescindível a ser abordado, mas que, no entanto, acaba sendo negligenciado.

FIGURA 5: Reunião Equipe multidisciplinar.



Fonte: Ivoneide Zaror (2017).

3.3 A Aldeia Araçaí e sua Escola Estadual Indígena Mbya Arandu

Apesar deste trabalho não se efetivar no espaço da Aldeia Araçaí, farei agora uma breve descrição desta comunidade por entender que seja importante a compreensão do leitor acerca do contexto de vida da interlocutora desta pesquisa. A Aldeia Araçaí, onde mora e atua minha colega de pesquisa Neiva, localiza-se no município de Piraquara, na região metropolitana de Curitiba, na localidade da Barragem Cayuguava, em área de proteção ambiental pertencente aos mananciais da Serra, responsáveis por 70% do abastecimento de água da capital paranaense. As famílias que ali vivem, hoje compondo aproximadamente 90 pessoas, chegaram ao

local, em 1999, após um sonho do *Xamõe*⁵ e com o auxílio de um amigo, na época vereador. Com uma unidade de saúde e escola, os guaranis vivem de seus artesanatos, doações, programas do governo além de alguns indígenas que são funcionários da escola e do posto. Possuem fornecimento de água e luz pelos órgãos responsáveis.

Em 2007, o território foi reconhecido e decretado como Terra Indígena pelo município de Piraquara. Hoje a aldeia encontra-se em processo de reestudo para demarcação, processo que se encontra parado a mais de quatro anos em Brasília.

FIGURA 6: Ilustração Aldeia Indígena Araçaí, Piraquara.



Fonte: Gilmares Guilherme da Silva, 2011.

Sobre a vida em Araçaí, o falecido professor de guarani Gilmares Guilherme da Silva descreveu:

Lá vivemos da venda de artesanato, CD e DVD sobre nossa cultura. Algumas pessoas da comunidade trabalham com artesanato. Não temos terra boa para o plantio e porque a área em que vivemos é considerada de preservação

⁵ *Xamõe*, palavra Guarani M'bya, usada para se referir aos Avós, também para as lideranças religiosas, como pajés por exemplo. No feminino é chamada de *Xarí*, que tem o mesmo sentido de liderança espiritual feminina. (VARGAS, 2019, p. 11.)

ambiental. Na aldeia Araçaí temos um grupo de cantos e danças que faz apresentações em escolas dos não indígenas para conseguir alimentos para a comunidade. Temos uma casa de reza na aldeia onde a comunidade se reúne sempre. Perto da nossa comunidade tem uma barragem onde as crianças pescam e quando está calor nadam. Assim somos felizes porque é muito sossegado o lugar onde estamos e não tem ninguém para nos incomodar. (SEED – PR, 2011, p. 17).

Com um histórico de formação comunitária, a escola indígena em Araçaí iniciou-se através da iniciativa de educadores indígenas com alfabetização à sombra das árvores ou em suas próprias casas. Através de assistências sociais, uma pequena escola de madeira foi construída em 2002, e foi batizada *Mbya Arandu*, que significa *Sabedoria Guarani Mbya*. A partir daí se intensificou a educação escolar das crianças, até que em 2004 a Secretaria Estadual de Educação, assumiu as funções burocráticas e gestão da escola. (VARGAS, 2019, p.13).

Atualmente a escola está com novas instalações. Além disso, o quadro funcional da escola conta hoje com duas indígenas como: auxiliar de limpeza e cozinheira. As séries iniciais do ensino fundamental são ministradas por educadores indígenas, e as séries finais pelos professores *juruá*, não indígenas. A escola ainda não possui Ensino Médio regular, no entanto possui o Ensino de Jovens e Adultos que trabalha com alfabetização de adultos, ensino fundamental e médio. Alguns dos professores indígenas obtiveram sua formação pelo magistério indígena do Paraná e outros, como a colega Neiva, estão cursando Licenciatura em Educação do Campo no Setor Litoral da UFPR. (VARGAS, 2019, p.13)

A Escola está em processo de construção do seu PPP, de acordo com a pesquisadora e colaboradora da comunidade Liz Meira Góes (2019, p.17), em um processo alegre mas de extrema responsabilidade. Segundo Góes esta é uma construção por meio do diálogo coletivo com a comunidade, através de oficinas com os professores Guarani e com o levantamento dos conhecimentos e concepções da educação para o povo da aldeia. Compreendendo e priorizando os componentes curriculares indígenas desejados pela própria comunidade, de acordo com seu próprio contexto, a intenção é colocar no papel as práticas já estabelecidas na escola ao longo de todos os vinte anos de história a fim de valorizar ainda mais os conhecimentos.

FIGURA 7: À esquerda vê-se o prédio da escola nova, à direita Neiva em seu quintal pitando *petyngué* – cachimbo.



Fonte: Jean Carlos Fernandes Gabriel, filho de Neiva. (2020)

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Rumos ambientais à partir das relações dos povos originários

Com passos lentos e à duras provas a humanidade vem percebendo que está trilhando um caminho de destruição da Terra: queimadas, desmatamento, poluição atmosférica, contaminação das águas, extinção de espécies, entre outras mazelas. Tal crise resulta de um padrão de produção e consumo urbano industrial, inerente ao sistema neoliberal capitalista, cujo modelo de desenvolvimento tem como fundamento o crescimento indeterminado e sem limites, resultando na desigualdade entre os povos e no adoecimento da vida, numa constante suicida.

O cientista físico brasileiro Paulo Artaxo (2014, p.15), aponta que “a humanidade emerge como uma força significativa globalmente, capaz de interferir em processos críticos de nosso planeta, como a composição da atmosfera e outras

propriedades.” Essa interferência levou os cientistas a caracterizar esse período do planeta como Antropoceno. Uma era caracterizada pela presença humana na terra e suas consequências como modo de existência.

Sob outra perspectiva, Leonardo Boff (2014, p.18), propõe, segundo uma linha de pensamento teosófica ambientalista, que o que ocorre como sintoma mais doloroso desse mal-estar da civilização é “o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono, numa palavra, falta de cuidado.” Um cuidado como a força ontológica de diligência do ser humano que pode ser aplicada ao planeta Terra, aos ecossistemas, às sociedades, às crianças, aos pobres, aos desempregados, aos sonhos de generosidade, ao espírito, à vida, às casas, enfim:

Segundo Boff:

O que nossa civilização precisa é superar a ditadura do modo-de-ser-trabalho-produção-dominação. Ela nos mantém reféns de uma lógica que hoje se mostra destrutiva da Terra e de seus recursos, das relações entre os povos, das interações entre capital e trabalho, da espiritualidade e do nosso sentido de pertença a um destino comum. Libertados dos trabalhos estafantes e desumanizadores, agora feitos pelas máquinas automáticas, recuperaríamos o trabalho em seu sentido antropológico originário, como plasmação da natureza e como atividade criativa, trabalho capaz de realizar o ser humano e de construir sentidos cada vez mais integradores com a dinâmica da natureza e do universo. (BOFF, 2014, p. 118)

Além das mazelas naturais as injustiças sociais também somam recordes, mais pessoas morreram de fome ou em guerras no nosso século do que em qualquer dos outros precedentes; a desigualdade só aumenta, há trabalho escravo e infantil; violências de múltiplas formas: policial, racial, sexual, prostituição, preconceitos diversos contra toxicodependentes, homossexuais e portadores de HIV; há parcialidades judiciais, limpezas étnicas e chauvinismo religioso. (SANTOS, 2000).

Sabemos, também, que a catástrofe socioambiental que vivemos é alicerçada por um modelo de desenvolvimento tecnológico e científico que serve aos interesses econômicos orquestrados por corporações e seus governos, como aponta Guimarães:

É, de fato, insensato tentar desvincular os problemas do meio ambiente dos problemas do desenvolvimento. A compreensão adequada da crise pressupõe, portanto, que esta diz respeito ao esgotamento de um estilo de desenvolvimento ecologicamente depredador, socialmente perverso, politicamente injusto, culturalmente alienado e eticamente repulsivo.” GUIMARÃES (2001, p. 51)

O que se quer dizer é que para grande maioria da população mundial a industrialização não trouxe desenvolvimento. Essa relação é falsa uma vez que mesmo para países em desenvolvimento a desigualdade perante as nações não cessa em aumentar. Outra falsidade está em concatenar desenvolvimento econômico com o bem-estar das populações, que provém certamente da distribuição da riqueza.

Tal desenvolvimento infundável é a construção histórica do capitalismo. O sistema de produção e consumo de hoje é herança de um processo colonial eurocêntrico que ao chegar à América exterminou, escravizou e subjugou os povos nativos para homogeneizar a população e iniciar a expansão dos seus domínios econômicos e políticos.

Somos hoje, a herança histórico cultural do processo de construção de uma sociedade ceifada de sua pluralidade. Nossas diversidades culturais foram padronizadas pela perspectiva eurocêntrica a ponto de aceitarmos que há um conhecimento maior e melhor, uma única verdade. Fomos moldados por um olhar generalista globalizante, perdido de sua ancestralidade e órfão de narrativas descolonizadas. Como explicou o sociólogo Aníbal Quijano:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121)

Nossos saberes ancestrais foram usurpados e hoje nós nos caracterizamos como humanidade. Uma humanidade alicerçada pelo pensamento racionalista cartesiano incutido pela colonização eurocêntrica. Tal concepção de mundo rompeu de maneira determinante com a visão ontológica dos povos originários sobre a relação ser humano-natureza. Pelas narrativas ancestrais, humano e natureza não encontram-se em dimensões separadas. Como elucida Ailton Krenak:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. (...) fomos alienados desse organismo que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza.

Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (KRENAK, 2019, p.16)

A distinção entre humano/natureza constitui a perspectiva dualista difundida na sociedade e pertence a uma família de distinções dicotômicas como: sujeito/objeto, natural/artificial, vivo/inanimado, espírito/matéria. Esses binômios estruturaram a nossa sociedade através do processo de colonização eurocêntrica, abarcados pela ciência cartesiana que coloca a natureza como um objeto de estudo, um artefato a ser manejado ao bem entender dos seres humanos.

Essa cultura da dicotomia é reducionista. A universalização desse olhar, tido e difundido como certo, sufoca a diversidade e a pluralidade dos povos, desvaloriza e oprime visões de mundo gerando a padronização da sociedade e a morte de outras narrativas que vão de encontro à ela, como afirma Krenak:

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da Terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todos. (KRENAK, 2019, p.22)

A universalização do entendimento dicotômico é também predatória uma vez que ao distinguir humano/natureza abre-se uma distância que insensibiliza, que coloca em outro nível, que cria uma barreira, a ponto da humanidade não se compreender como um todo junto à Terra. Esse modo de ver o mundo a partir da perspectiva do que *somos um*, está presente em todas as sociedades pré-coloniais latino americanas. Um exemplo dessa relação imbricada com a Terra é também relatada por Ailton Krenak quando descreve que o Rio Doce que corta o território do povo Krenak é chamado de Watu, seu avô, “é uma pessoa, não um recurso como dizem os economistas.” (KRENAK, 2019, p.40)

A visão integradora que personifica a natureza e que naturaliza as pessoas é a nossa identidade ancestral, é a chave para as ausências da nossa sociedade moderna, segundo Krenak (2019, p.69-70) “deveríamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo(...)” e significar os conhecimentos dos povos ancestrais a fim de unir pessoas, curar a Terra e sonhar com tempos de escutar, sentir, cheirar, inspirar e expirar aquelas camadas de natureza que haviam ficado de fora de nós.

Sobre o contexto social e ambiental envolvendo pluriversidade, Santos (2017), apresenta os conhecimentos dos povos tradicionais, onde incluem-se os saberes indígenas, como conhecimentos subalternizados pelos limites do capitalismo e do colonialismo. Para Boaventura esse processo gerou o que ele chamou de pensamento abissal, uma espécie de monocultura da ciência moderna generalizadora e universalizante. O limite abissal gerado pela ciência moderna não contempla uma justiça cognitiva de distribuição equitativa do conhecimento científico.

Nesse sentido Santos; Meneses; Nunes⁶ (2004 apud SANTOS, 2017) reivindica o espaço intercultural de apropriação e discussão de outras erudições e instruções decoloniais, as quais chamou de ecologia de saberes que compõem uma gama de novas epistemologias para além do pensamento abissal: as epistemologias do sul que ampliam as compreensões do real e possibilitam caminhos de evolução social.

Em muitas áreas da vida social, a ciência moderna tem demonstrado uma superioridade indiscutível em relação a outras formas de conhecimento. Existem, no entanto, outras formas de intervenção no real que hoje nos são valiosas e para as quais a ciência moderna nada contribuiu. É o caso, por exemplo, da preservação da biodiversidade tornada possível por formas de conhecimento camponesas e indígenas e que, paradoxalmente, se encontram hoje ameaçadas pela intervenção crescente da ciência moderna (SANTOS, 2017, p.29).

A ecologia de saberes tem como premissa o reconhecimento da diversidade epistemológica e a pluralidade de formas de conhecimento. “Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo.” Isso não implica na incredulidade no conhecimento científico, mas sim de explorar a pluralidade interna da ciência e de práticas científicas alternativas. (SANTOS, 2017)

Nesse direcionamento, a relevância da consideração dos saberes tradicionais na conservação do meio ambiente, é apontada pelo ambientalista mexicano Enrique Leff em uma reflexão sobre a racionalidade ambiental cultural em seu livro *Epistemologia Ambiental*:

⁶ SANTOS, B. S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A.; Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo, in B. S. Santos (org.), *Semear outras soluções*. Porto: Afrontamento, 23-101. 2004.

Os valores culturais implícitos nas práticas tradicionais de diferentes formações sociais, não só incorporam princípios de racionalidade ecológica, mas imprimem o selo da cultura da natureza através das formações ideológicas que determinam os processos de significação do meio, as formas de percepção da natureza e os usos socialmente sancionados dos recursos, vinculados a necessidades definidas culturalmente. A racionalidade cultural multiplica e diversifica as formas racionais de aproveitamento dos recursos de uma comunidade para satisfazer suas necessidades fundamentais e sua qualidade de vida. Nesse sentido a racionalidade cultural organiza e confere sua especificidade ao processo de mediação entre a sociedade e a natureza, entre as técnicas de produção e as normas de aproveitamento dos recursos naturais. (LEFF, 2007, p.133)

E ainda, como trata o professor sociólogo brasileiro Antônio Carlos Diegues teórico das bases da etnoconservação:

“A análise dos conhecimentos, técnicas e mecanismos socioculturais característicos das sociedades indígenas e das “culturas rústicas” podem apontar caminhos mais adequados para um modo de ocupação do espaço com base no manejo sustentado do meio ambiente.” (DIEGUES, 2000, p.286)

Tal modo de ser no mundo é exemplificado e vivido com grande intensidade pelos povos e comunidades tradicionais, dentre eles as primeiras nações, os descendentes dos primeiros habitantes dos territórios colonizados, os povos indígenas, têm muito a ensinar sobre sua interligação com a natureza. Segundo o biólogo mexicano Victor Manuel Toledo, esses povos têm uma sintonia fina com os ecossistemas em que vivem e praticam uma estratégia de multi-uso na apropriação da natureza, tais como produção rural em pequena escala e de baixo impacto, organizam suas vidas a nível comunitário, possuem toda sua cultura com uma relação estreita com território e “apresentam uma visão de mundo específica consistindo de uma atitude de proteção e não-materialista em sua relação com a terra e os recursos naturais baseada num intercâmbio simbólico com o mundo natural”. (TOLEDO, 2001, p.2)

Portanto o reconhecimento dos saberes indígenas já é tido como potencial direcionador de outras ontologias identitárias de relação com o mundo. Mais do que isso, a cosmogonia ancestral se torna uma necessidade para a reconexão das sociedades humanas no sentido de se compreenderem parte indissociável do planeta e responsável pela continuidade da vida na Terra.

Para Ana Elisa de Castro Freitas (2015), a objetificação pelo processo colonial e a subordinação aos regimes tutelares fez com que os povos indígenas apenas

recentemente chegassem às universidades brasileiras. Hoje as políticas de inclusão de cotas ou ações afirmativas promovem um outro horizonte para que o pensamento dos povos indígenas acerca da natureza nos seja mais acessível.

Como explica Célia Nunes Correa Xakriabá sobre sua experiência na Universidade:

O surpreendente eram as descobertas do contato com o “novo” espaço, totalmente diferente do que eu estava acostumada. A convivência neste meio acadêmico com amigos, parentes Xakriabá e também outros indígenas como os Pataxós, proporcionou um aconchego de família, e esta convivência intercultural sem dúvida contribuiu em minha trajetória na graduação. Um mundo diferente, mas que me impulsionava a me posicionar cada vez mais enquanto indígena, pois quando chegamos não apenas dissemos quem éramos, dissemos também de onde viemos, por isso representávamos não apenas um sujeito, mas sim um povo. Confrontada a minha identidade pela experiência intercultural, eu me perceberia cada vez mais como sujeito coletivo em meio ao processo formativo da graduação. O espaço que ocupamos na universidade não foi apenas o que nos conformava em uma simples cadeira dentro da sala de aula. O maior desafio seria o de demarcar e reinscrever o espaço acadêmico segundo a nossa própria lógica e visões de mundo. Mostramos que somos indígenas e que a história que contavam sobre nós consistia em uma história única, hegemonicamente construída, entretanto, agora reivindicamos também a oportunidade de construir histórias como contranarrativas, por meio da autonomia de contar a nossa própria versão. E estamos nesse espaço também para demonstrar que a presença indígena não faz parte apenas de uma história passada (pretérita, como dizem os historiadores), pois somos protagonistas de uma história que está sendo tecida no presente. Ocupar a universidade me proporcionou uma aproximação ainda maior de minha cultura e me instigou a querer conhecer mais e mais sobre meu povo. De alguma forma, o que já era presente no dia a dia, tornou-se mais valioso. Reafirmou a importância do meu pertencimento a uma cultura diversa. Me fez perceber o quão bela e rica minha cultura é. (CORREA XAKRIABÁ, 2018, p.50)

Seja na literatura, nas artes, ou nas diferentes áreas do conhecimento acadêmico, há na contemporaneidade uma produção significativa de textos e obras de autoria de intelectuais e pensadores indígenas, nos mais variados suportes e meios. Ainda invisibilizadas, tais obras e textos trazem uma perspectiva que nos permite reposicionar grandes questões como as que motivaram essa pesquisa, quais sejam, as da crise ambiental e seus desafios. Alguns desses nomes, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Jaider Esbell, Denilson Baniwa, Sandra Benites, Olívio Jekupé, Célia Xakriabá, Florencio Rekag Fernandes, Sônia Guajajara, Kaká Werá, Tmóteo Verá, Tupã Popyguá, entre outros, ganham reconhecimento em seus campos de atuação, entre eles, a literatura.

De acordo com Roberto Cardoso de Oliveira (1996, p.29), no Brasil, os recursos para pesquisa deveriam ser democratizados, assegurando que as iniciativas das comunidades étnicas fossem contempladas no planejamento de uso desses recursos, possibilitando a transformação de suas realidades sociais.

Em 2019, Ailton Krenak desafiou-nos a rever o conceito de humanidade. Para ele, a ideia de humanidade aparentemente cria um elo entre diferentes povos, mas num plano mais profundo nos aliena da Terra, na medida em que a divisão ficcional entre humanos e não humanos situa a "Humanidade" separada da "Natureza", funda um nós apartado de todo o resto. Para o intelectual do povo Krenak, nas epistemologias ameríndias essa ruptura é absurda, somos todos e tudo é natureza (KRENAK, 2019, p. 16-17).

Diante dos expostos faz-se necessário realizarmos análises críticas processuais e epistemológicas para se repensar novos caminhos para sociedade moderna em que vivemos. “A falência da miragem do desenvolvimento é cada vez mais evidente e em vez de se buscarem novos modelos de desenvolvimento alternativo, talvez seja tempo de começar a criar alternativas ao desenvolvimento.” SANTOS (2000).

De acordo com Rodolfo Stavenhagen (1985, p.17) a crítica permanente da teoria do desenvolvimento conduziu a uma outra abordagem, “com o reconhecimento de que imitar os países desenvolvidos não é possível nem desejável, passou-se a buscar, de maneira persistente, estratégias alternativas de desenvolvimento”. Segundo ele, mais do que crescimento econômico deve-se priorizar estratégias que satisfaçam as necessidades fundamentais da maioria das pessoas, produzindo bens de consumo essenciais para a elevação dos padrões de vida dos mais pobres. Além disso, a abordagem do desenvolvimento alternativo propõe a respeitar, e não destruir o meio ambiente, baseia-se na auto-sustentação, ou seja, no uso de recursos naturais, técnicos ou humanos locais nos níveis local, nacional e regional. A esse modelo alternativo Stavenhagen chamou Etnodesenvolvimento⁷.

Como educadora consciente dos rumos pessimistas alertados para a humanidade, sinto-me responsável em informar, conscientizar e sensibilizar os educandos para pensarem o meio ambiente de forma cuidadosa. Esse cuidado, pode

⁷ Para saber mais sobre o etnodesenvolvimento proposto por Stavenhagen, ver Roberto Cardoso de Oliveira (1996).

vir através da identificação com o planeta e de uma relação com a Terra de maneira mais interligada e sensível.

Segundo o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, estamos vivenciando um período de transição paradigmática, um período marcado por incertezas e inconsistências.

Se, por um lado, as raízes ainda pesam, mas já não se sustentam, por outro, as opções parecem simultaneamente infinitas e nulas. A transição paradigmática é, assim, um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute em práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. (SANTOS, 2000)

Vivemos essa transição em busca, particularmente, de construir uma “ecologia de saberes” a partir de novas epistemologias que resgatem e valorizem os conhecimentos populares, reconhecendo-os como parte dos saberes da humanidade juntamente e em equivalência com os conhecimentos científicos.

A ecologia de saberes é uma Ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A Ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2017, p. 24)

Da mesma forma o Xamã e porta-voz do povo amazônico Yanomami Davi Kopenawa explica, através de sua experiência pessoal, como vê esse processo intercultural entre indígenas e brancos preocupados com a degradação ambiental:

Depois de os relatos da ecologia terem surgido nas cidades, nossas palavras sobre a floresta puderam ser ouvidas pela primeira vez. Os brancos começaram a me escutar e a dizer e pensar: “*Haixopë!* Então é verdade: os ancestrais dos habitantes da floresta já possuíam ecologia!”. Depois disso, nossas falas puderam se espalhar muito longe de nossas casas, desenhadas em peles de imagens ou capturadas nas telas da televisão. Por isso, nossos pensamentos já não estão tão escondidos como antes. Antigamente éramos tão invisíveis para os brancos como os jabutis no solo da floresta. Não tinham nem ouvido nosso nome. Agora não é mais assim. Ainda jovem, decidi partir para longe de casa, para fazer nossas palavras saírem do silêncio da floresta. No começo, não sabia grande coisa. Contudo, bebendo o pó de *yãkoana* e me tornando um xamã, minha imagem viajou com os espíritos da floresta e, assim, adquiri mais conhecimento. Com eles, entendi que nossa terra pode ser destruída pelos brancos. Então decidi defendê-la e pensei: “Bem! Agora que os brancos inventaram suas palavras de ecologia, não devem se contentar em repeti-las à toa para fazer delas novas mentiras. É preciso proteger de fato a floresta e todos os que nela vivem: os animais, os peixes,

os espíritos e os humanos!”. Sou filho dos primeiros habitantes da floresta, e essas palavras tornaram-se minhas. Agora quero dá-las a ouvir aos brancos, para que também sejam impregnados por elas. (KOPENAWA, 2015, p.483)

Acompanhando o intento de Davi Kopenawa em propagar saberes e dar sentido à ecologia, a relação entre a preservação das culturas indígenas com uma educação ecológica deve se aprofundar em reflexões críticas sobre os processos degeneradores dos ambientes de vida: agricultura transgênica, contaminação dos solos e água, concentração de terras, destruição da biodiversidade das florestas, sendo a problematização desta temática um compromisso que deve ser assumido pela escola. Destaca-se que os povos originários, em seu modo de vida, na relação específica que estabelecem com o meio ambiente, podem ser uma referência para o desenvolvimento de outra consciência sobre a natureza.

Nesse sentido os horizontes do pensamento indígena podem beneficiar o reencontro da educação ambiental com seus objetivos primeiros da transformação das relações objetificantes, resultantes da sociedade urbana industrial de consumo - para qual todas as coisas do mundo são objetos destituídos de sensibilidade ou subjetividade – contrapondo-se à essa visão que transforma um rio, uma árvore, em recursos naturais ou bens a serem apropriados.

Corroborando com David Kopenawa o depoimento de Alexandre Acosta, guarani Mbya, recolhido e traduzido pelo professor Marcos Moreira, da mesma etnia, e documentado no almanaque Maino'i rapé – O caminho da sabedoria - organizado por Lucilla Silva Telles em 2009, também expressa a forma como o povo guarani enxerga e se relaciona com o ambiente natural de forma intimamente integrada:

Essa terra que pisamos é nosso irmão. Por isso que a terra tem algumas condições e por isso que o Guarani respeita a terra, que é também um Guarani. O guarani não polui a água, pois é sangue de um Karaí. Esta terra tem vida, só que não sabemos. É uma pessoa, tem alma – é o Karaí. A mata, por exemplo, quando um Karaí vai cortar uma árvore, pede licença, pois sabe que é uma pessoa que se transformou nesse mundo. Esta terra aqui é nosso parente, mas uma pessoa acima de nós. Por isso, quando os parentes morrem, a carne e o corpo se misturam com a terra. Por isso temos que respeitar essa terra e esse mundo em que a gente vive. (TELLES, 2009, p.23)

4.2 Interculturalidades

Segundo as pesquisadoras Vera Maria Candau e Kelly Russo (2010, p.155), é consenso entre os estudiosos que o termo interculturalidade tenha surgido “na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena.”

A interculturalidade compreendida nas considerações acima sobre a educação escolar indígena refere-se à uma interculturalidade definida pela professora pesquisadora em antropologia social Célia Letícia Gouvêa Collet (2003, p.181), como o “diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença.” Ou ainda a interculturalidade que “seria vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante”. (COLLET, 2006, p.182)

Tais manifestações de interculturalidade são interessantes mas necessitam de aprofundamentos se analisarmos que durante quase cinco séculos os saberes e fazeres dos povos originários foram silenciados e suprimidos ao desconhecimento. As escolas sempre representaram os poderes instituídos de modo a contribuir com o extermínio dos povos indígenas e de suas culturas. Claramente a herança desses fatos históricos está presente em fortes estruturas na sociedade e inclusive na instituição escolar. Portanto há de se avaliar que a interculturalidade pelo simples sentido do diálogo ou da apropriação dos códigos hegemônicos de dominação pelas minorias pode tornar-se apenas uma camuflagem para a manutenção do sistema colonizador.

Nesse sentido, a educação intercultural não deve apenas contemplar uma troca entre os conhecimentos, mas um horizonte questionador do próprio sistema hegemônico que molda esses conhecimentos, além de “trazer à discussão a temática do poder e da desigualdade que muitas vezes são desconsideradas.” (RUSSO, 2014)

Sobre essa outra interculturalidade as pesquisadoras Mariana Paladino e Kelly Russo (2016, p. 902), propõem uma abordagem que nos parece interessante – reivindicada crescentemente por alguns movimentos sociais – é a de que a educação intercultural não deve apenas ter por alvo as populações indígenas, os afrodescendentes ou outras minorias presentes no país, mas deve atingir toda a população nacional. Nesta perspectiva, os conhecimentos desses povos deveriam formar parte do currículo escolar.

Corroborando com as autoras Raúl Fornet Betancourt (2004), propõem a pedagogia intercultural também comprometida em abordar criticamente as desigualdades sociais, em promover a interculturalidade proativa e propositiva, e em problematizar e refletir sobre o discurso das práticas para permitir o desenvolvimento de competências de todos os sujeitos envolvidos nos processos.

Além disso, Paulo Freire precede que “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado.” Para Freire, o ato de ensinar do professor deve estar imbuído pelo respeito aos saberes dos educandos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – (...) Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2002, p.15)

Freire, estabelece ainda a necessidade de relacionar os saberes curriculares às experiências sociais dos indivíduos, segundo ele o educador não deve se envergonhar por desconhecer algo pois isso gera a abertura aos outros:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. (FREIRE, 2002, p.51)

Para Paulo Freire, somos sujeitos inacabados, incompletos e portanto “seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas”. De acordo com o filósofo da educação, abrir-se ao mundo e aos outros, inaugura a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como a inconclusão que mantém permanente o movimento da história. (FREIRE, 2002).

Os preceitos interculturais aqui descritos são as intenções de um projeto inspirador, o projeto “Encontro de Saberes”, organizado pelo professor, José Jorge de Carvalho, do departamento de antropologia da Universidade de Brasília. De acordo com Carvalho (2018) a história das universidades na América latina indica que desde sua fundação, estas instituições refletem um caráter altamente excludente desde o período colonial até hoje, negando e deslegitimando os saberes dos povos africanos, dos povos das culturas originárias e das mulheres. Isso promoveu nos centros de educação superior memórias e registros somente do grupo dominante, caracterizando uma história unidimensional.

Paralelamente, em muitas comunidades, as culturas mantiveram vivas suas memórias e saberes ancestrais. Concomitante ao programa de cotas nas universidades, o projeto “Encontro de Saberes” se constituiu em convidar para as universidades os mestres e mestras de saberes ancestrais, a fim de descolonizar a educação superior, ampliando seu campo de memória, bem como valorizar os saberes transmitidos de forma oral que não chegam na universidade. De acordo com Carvalho:

Enquanto na narrativa acadêmica podemos basicamente ativar dois planos narrativos de memória - o político e o biográfico - os mestres ativam outros muito diversos: o mítico, o ancestral, o genealógico e o espiritual. Assim, eles constroem uma rica constelação de planos narrativos em um rico campo de pluriversidade mnêmica, como forma de ensino única e intransferível. (CARVALHO, 2018, p.147).

Um cuidado a ser considerado e refletido é trazido por Boaventura de Sousa Santos quando atenta para a questão da incomensurabilidade. O autor questiona a real possibilidade de um diálogo entre culturas tão diferentes. Através de sua própria reflexão, Santos conclui que os diálogos podem levar ao enriquecimento mútuo, se os pares procuram explorar formas de complementaridade. Ou seja, “Tudo depende do uso de procedimentos adequados de tradução intercultural, mediante os quais é possível identificar preocupações comuns e aproximações complementares, assim como, está claro, contradições intransponíveis.” (SANTOS, 2017)

Tomando como fundamentos as bases interculturais referenciadas bem como as reflexões advindas delas, o desenvolvimento deste trabalho buscou encontrar os pontos de intersecção entre as duas educadoras para que a complementaridade fosse um caminho para a tradução intercultural.

4.3 Abordagens em educação relacionadas às questões indígenas

4.3.1 Educação Indígena

Ao tratarmos das educações que envolvem os povos indígenas se faz necessário compreender sobre os diferentes campos que envolvem os processos educativos:

A Educação Indígena é aquela que a criança vive com seus pais, família e comunidade. Cada sociedade indígena possui suas próprias características nos processos de criação de suas crianças. A pesquisadora Guarani Nhandeva, Sandra Benites (2015), traz uma descrição importante da educação tradicional Guarani em sua pesquisa de graduação, analisando comparativamente duas aldeias guaranis com características diferentes.

Segundo Benites a educação da criança se fundamenta sobre o *nhe'ẽ* - *fundamento do ser/pessoa guarani*, e se inicia com o *xara'u* – *sonho* dos pais, ou familiares com a gravidez e desde aí os pais mudam hábitos, evitam situações e comidas, em prol da criação do *mitã* – *nenê*.

Além do *nhe'ẽ* a educação guarani também está extremamente ligada ao *nhandereko* – *jeito se ser e viver*. De acordo com Sônia muitos processos são importantes para a construção do *nhandereko* como os *omongueta* – aconselhamentos dos mais velhos e da *mitãmbojaua* – *parteira* para a *ipuru'a* - *mulher grávida* e o pai do *mitã*; o *mitãojau* – *parto*; o resguardo; o comportamento dos pais durante o primeiro ano de vida do *mitã*; os primeiros passos e o *nhemongarai* – *batismo*. Durante a infância, as *nhevãnga* – *brincadeira* também ensinam, interação das *mitã* com outras *kuyringue* – *crianças*, são um momento de compartilhar, conhecer/escutar, aprender a respeitar o outro. Esses são costumes fundamentais para construir “o ser guarani *ete'i* - *verdadeiro*, ou seja, preservar o modo de ser guarani e dar continuidade ao sistema guarani.” (BENITES, 2015)

Os pais, os mais velhos e as lideranças da aldeia despendem uma maior atenção com a educação dos *kunumim* (meninos) e *kunhatãipeve* (meninas), na fase em que os *juruá kuery* – *brancos, não indígenas*, chama de puberdade. Esse período precede a idade adulta com todas as suas responsabilidades, então os jovens recebem conselhos, se adaptam em dietas específicas, ajudam nos afazeres e nas

reuniões das atividades da *tekoa*, vão sempre à *Opy – casa de reza*, recebem ensinamentos dos mais velhos através da prática, observando como os adultos se comportam. A caça, a pesca, e o artesanato são aprendidos nesses momentos e lugares específicos, inclusive com diferentes pessoas. Nesse sentido, Sônia acrescenta ainda, a importância, para a educação guarani, de uma *tekoa – aldeia*, que tenha presente elementos importantes – referências – para a transmissão da *mbya arandu – sabedoria guaranis*, como a mata, animais, fontes de água, mel, terra para roçados, que possibilitem os processos educacionais guaranis.

Segundo Benites, aprender a se *ojapyxaka – concentrar* e a *mbojerovia – acreditar* é importante para o Guarani *nhe'ẽ* e o *nhandereko*, para que haja o *teko porã – bom viver*, e para ter *kyringue yvua – crianças felizes*.

Nós Guarani aprendemos ouvindo, observando, praticando, acompanhando os mais velhos, sejam eles *kyringue* mais adultos, ou nossos pais, avós, tios. A criança tem que escutar, sentir, observar e isso é feito na prática, através das experimentações desde pequenas. Elas praticam aos poucos, de acordo com a idade. É assim que aprendemos, que conhecemos. (...) O nosso jeito de transmitir nossos saberes e ensiná-los é algo especial para nós. Está ligado ao nosso modo de ser Guarani, o nosso modo de educar nossas crianças, ou seja, da *pedagogia guarani e da oralidade*. Temos nossos processos próprios de ensino e aprendizagem. (BENITES, 2015, p.27)

Sobre a educação guarani a pesquisadora em psicologia comunitária, Ana Luiza de Menezes, descreve:

O saber Guarani torna-se conhecimento, ou o conhecer transforma-se em sabedoria quando alguém aprende a arte de compartilhar as experiências, os sentimentos. A reflexão é o fato de expressar e de aprender as emoções por meio dos Sentidos. O conhecimento se dá pela dinâmica da "singularidade" que fala e escuta. Portanto, educar é fazer movimentar a palavra, como ação plena de sentido, como vivência, *arandurekó*, conhecimento que se aprende ao longo da vida, num tempo e num ritmo próprio de cada um. (MENEZES, 2012, p.125)

Ou seja, a criação das crianças guaranis é pautada também nas relações entre as pessoas e na troca de saberes entre as gerações. A sabedoria é a palavra e a sua vivência, as quais passeiam entre os seres, ganham a prática do *nhandereko* e perpetuam os costumes e o modo de ser guarani.

Ainda sobre a educação guarani Neiva complementa:

“As crianças guarani não são educados mais sim conscientizadas desde criança, à partir do nascimento, quem nasce nas casas acompanhados de parteiras, primeiramente recebe banho de cinzas para ter saúde, após oito dias repete o banho de cinza junto com a mãe para depois tomar banho normal. A criança vai crescendo observando e acompanhando os mais velhos até que chegue para fase adulto, à partir de que passou para fase adulto é mais aconselhado pelos pais ou pelos mais velhos para ter autoconhecimento, isso vai depender de cada pessoa.

Na educação guarani, existem: educação da natureza, educação familiar, educação social da comunidade, educação das crenças, educação dos mais velhos e educação dos pajés e educação das parteiras, estes são os saberes tradicionais indígenas mbya guarani.

Eu falo que hoje dependo das pessoas porque a cada dia existem muitas tecnologias, e alguns costumes já estão se perdendo, mas mesmo assim estamos mantendo o que é mais importante: a língua, a cultura e as crenças são a nossa resistência. Essas são as nossas maiores armas e o nosso maior instrumento para fortalecer a luta de todos os povos tradicionais.”

Neiva Gabriel Fernandes, 2020.

À seguir um dos momentos de aprendizado dentro da casa de reza durante a cerimônia tradicional do batismo da erva mate:

FIGURA 8: Mulheres e crianças na *opy* durante ritual *Nhemongaraí* - Batismo da erva mate.



Fonte: Neiva Gabriel Fernandes (2020)

4.3.2 Histórico legal no trato da educação escolar indígena

Em paralelo ao campo da educação indígena a educação escolar indígena se constitui no contexto institucional da escola. O processo escolar indígena começou a ser amparado legalmente, muito recentemente na história do Brasil à partir da Constituição Federal de 1988, quando o documento estabeleceu o reconhecimento da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, aos povos indígenas. (BRASIL, 1988, ARTIGO 231, p.133)

Além disso, o art. 210 da constituição também assegura, em seu segundo parágrafo: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL,1988, ARTIGO 210, p.124)

Segundo a pesquisadora em educação Iara Tatiana Bonin (2012), os povos indígenas se tornaram legalmente amparados no direito de obter uma educação gratuita e diferenciada para suas crianças. Assim, cada povo e cada cultura deve ter autonomia para transformar e incorporar à escola as pedagogias indígenas, incluindo “infraestrutura, funcionamento, conteúdos e prioridades.”

Desde 1988 outros regulamentos foram criados de modo a amparar a educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue através de vários textos legais como o Decreto Presidencial nº 26/91, em 1991 e a Portaria Interministerial 559/91 no mesmo ano, que respectivamente responsabilizou a educação indígena ao Ministério da Educação e reconheceu a multiplicidade cultural e linguística dos povos bem como seu direito de viver de acordo com suas culturas e tradições, bem como a organização das escolas indígenas à partir dessa norma. (BONIN, 2012, p.36-37)

Em 1996 passou a vigorar a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que em seu artigo 23, reafirmou as normas da Constituição e fortaleceu as regulamentações vigentes, através do fomento de programas integrados de ensino e pesquisa, apoio técnico e financeiro, capacitação de professores, entre outras garantias destinadas aos educandos.

Outras regulamentações muito importantes para a educação escolar indígena decorreram em um crescente avanço nas especificações normativas relativas à escola indígena e seu funcionamento.

Apesar de toda essa regulamentação resultar principalmente, de lutas e reivindicações dos movimentos indígenas, e de organizações da sociedade civil, o caminho da autonomia e da total apropriação dos processos educacionais escolares pelos povos indígenas se mostra tímido, quando não oprimido. Sobre as dificuldades da educação escolar guarani Benites aponta que “As escolas indígenas deveriam ser mais um lugar de fortalecimento dos *mbya arandu*. São, no entanto, um lugar de opressão, silenciamento da nossa língua, dos nossos saberes, do nosso jeito de ser.” (BENITES,2015, p.28)

Segundo Sandra a teoria sobre as escolas indígenas é muito diferente da prática e tem muito que agregar do modo de ser guarani para se tornar efetivamente um lugar de fortalecimento dos *m'byá arandu*.

Sobre isso Bonin refuta que:

Em décadas recentes, foram surgindo diferentes experiências de organização da educação escolar indígena em várias regiões do Brasil, respeitando as culturas e projetos de vida desses povos. No entanto, muitas dessas experiências são fragmentadas e descontínuas, sendo a oferta oficial de educação escolar indígena, em estados e municípios, ainda marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas, falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais indígenas. (BONIN,2012, p.35)

Mesmo assim, para muitos povos a escola é uma instituição importante e necessária, adquirindo sentidos e objetivos diferentes de acordo com cada povo. Mas, para Bonin, o sentido dado pelos povos indígenas à escola normalmente está relacionado à sua contribuição nas lutas mais amplas, delimitando a escola ao seu lugar político. Assim a escola é o lugar onde “se aprende a ler um documento”, “se formam guerreiros”, formam-se indígenas “advogados, médicos, enfermeiros, professores...”, “a serviço da comunidade”. (BONIN,2012)

Contudo, na educação escolar indígena existem muitos problemas a serem superados. Sandra Benites, com relação a educação escolar do povo guarani, aponta um caminho no horizonte da interculturalidade como forma de transpor esses problemas: “O sistema educacional precisa *oendu* - escutar - os povos indígenas, suas comunidades e entender e respeitar os contextos locais nos quais estão inseridas.” Segundo ela é fundamental que os professores indígenas ocupem o espaço da escola, se organizem e conquistem a educação diferenciada; que as escolas guarani sejam “guaranizadas” para o fortalecimento do seu modo de ser:

É possível a educação escolar e a educação tradicional guarani construir diálogos, *oguata* – caminhar juntas, sem conflitos. Mas, para isso é preciso ser pensada, organizada, implementada pelos representantes das instituições educacionais brasileiras e por professores e comunidades indígenas. (...) Caminhar juntos exige reciprocidade, caminhar juntos significa somar os dois conhecimentos e não *oguerova joeko* – modificar o mundo do outro. *Nhomongueta, uguata porã rã* – dialogar, caminhar juntos futuramente. É dessa forma que vejo as escolas indígenas! (BENITES, 2015, p.33)

4.3.3 Histórico legal do trato das questões indígenas nas escolas brasileiras

Apenas à partir da LDB, o termo interculturalidade aparece nas normativas, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas por meio do Parecer CNE nº 14 e Resolução CEB nº 3, em 1999, onde a interculturalidade e o bilinguismo são apresentados como experiências adequadas ao projeto de futuro dos povos indígenas. (BRASIL, 1996)

No entanto, o que acontece é que a diversidade cultural e a interculturalidade propostas nas regulamentações dos processos educacionais aparecem especificadas apenas designando-se aos indígenas, como ocorre nos Parâmetros Curriculares nacionais – PCN, publicado em 1997. Este se constitui no primeiro documento a salientar a importância da diversidade de culturas no Brasil e a necessidade de sua inserção como tema de estudo na escola, porém especificado à educação dos povos indígenas. (RUSSO, 2014)

Para Russo:

(...) até 2003, não houve uma legislação ou qualquer diretriz que definisse políticas para o reconhecimento da diversidade étnico-racial no ensino básico. Cabe destacar que na LDB sancionada em 1996, não aparece de forma clara este reconhecimento, tão somente no artigo 3º, determina-se que o ensino será ministrado com base nos princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e valorização da experiência extraescolar. E no artigo 26 estabelece-se que: “Os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma base nacional comum que deve ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais. (RUSSO, 2014, p.33)

Ou seja, a interculturalidade apesar de ser aprovada e fomentada nas regulamentações da Educação brasileira, está colocada de forma contraditória, em uma via de mão única, aplicando-se especificamente aos processos educacionais escolares dos povos indígenas. Isto é, o trato da diversidade étnico-racial é sugerido na flexibilização de currículos quando contemplam as regionalidades e características locais, tornando a prática intercultural fictícia.

Esta abordagem só aponta mudanças com a Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, a qual modifica os artigos 26 e 79 da LDB, a fim de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". (BRASIL, 2003)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003).

Em 2008, ocorre nova mudança da LDB, ao ser sancionada a Lei 11.645. À partir de então instituiu-se a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

À partir de então ficou regulamentado o trato das questões histórico-culturais referentes aos povos afro-brasileiros e indígenas nas escolas, caracterizando legalmente o outro campo da educação sobre os povos indígenas ao qual pertence esse trabalho: as questões indígenas nas escolas não indígenas como forma de combater o preconceito e a discriminação étnico-racial. Além disso, a normatização ampara os debates antirracistas e fomenta a valorização da diversidade étnica e cultural do país. Enfim, um início de possibilidades na compensação e esclarecimento da invisibilização historicamente estruturada contra esses povos.

Sabemos que a lei ainda é limitada em relação ao caráter multicultural do povo brasileiro e que "índigenas" é um termo que dá continuidade ao processo de generificação dos povos nativos, uma vez que existem mais de 200 etnias e que cada uma delas possui sua própria cultura e costumes, e que essas especificações deveriam ser reconhecidas nos conteúdos educacionais.

Uma outra limitação identificada na lei deve-se à priorização de sua aplicação voltada às disciplinas de artes e história. A preferência por essas áreas do conhecimento acaba por boicotar os conhecimentos culturais dos povos indígenas nas outras áreas disciplinares, atravancando o trato das questões indígenas em todos os horizontes de aprendizado. Além disso, por ser uma regulamentação de caráter transversal esta deveria, por essência, estar especificada para todas as disciplinas.

Essa pauta pode também ser transferida às já citadas equipes multidisciplinares que atendendo à implantação da Lei 11.645 nas escolas do Paraná, orientam que os conteúdos devam ser ministrados de forma interdisciplinar no âmbito de todo currículo escolar, mas em especial nas disciplinas de Arte, Literatura e História Brasileira. Ressalto que a proposta da especificação disciplinar no trato das questões indígenas não pretende fragmentar ainda mais os conteúdos e o trabalho dos educadores, mas sim valorizar os saberes diversificados dos povos nativos, inclusive aqueles conhecimentos científicos importantes no trabalho de uma educação ambiental.

A normatização que regulamenta a composição das equipes - Resolução nº 3399 (SEED, 2010) -, estabelece que haja o envolvimento de todas as áreas disciplinares da escola, bem como representantes de todos os cargos da escola, além de estudantes e comunidade. No entanto, de acordo com o Art. 9º, da resolução as equipes: “A Equipe Multidisciplinar deverá ser composta preferencialmente com maior número de professores/as da área de humanas.” (SEED, 2010)

Dessa forma, mesmo que os povos indígenas, quilombolas e afro-brasileiros possuam efetivas contribuições em cada uma das áreas do conhecimento, dando possibilidade de serem trabalhados em todas as disciplinas do currículo, o regimento das equipes multidisciplinares corrobora com a perspectiva da Lei 11.645 que prioriza sua implementação nas disciplinas de artes e história abrangendo outros conteúdos de forma interdisciplinar.

O documento de fundamentação curricular do ensino brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, segue esse mesmo caminho, uma vez que foi escrito atendendo os parâmetros legais da obrigatoriedade do ensino de “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

4.3.4 A BNCC

Em 2017, concluiu-se a sistematização da Base Nacional Comum Curricular que se tornou a referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares, em seus Ensinos Fundamental I e II e Ensino Médio.

A BNCC se fundamentou no que chama de competências, que nas séries finais do ensino fundamental, caracteriza os indivíduos como atores de um mundo em constante movimento, e que para tanto devem desenvolver habilidades voltadas para o uso de diferentes linguagens para tornar possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas.

Segundo o documento, o desafio é grande, exigindo propostas capazes de responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história. De acordo com a Base, o ensino deve favorecer uma ampliação das perspectivas, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas. Os fundamentos ainda discorrem que muitos temas derivam desse desafio, tal como a interculturalidade e a valorização das diferenças.

A BNCC designa às disciplinas da área de ciências humanas a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, bem como o combate aos preconceitos de qualquer natureza, além de outros pontos envolvendo manifestações culturais étnicas. Uma gama considerável de abordagens referentes ao trato da Lei 11.645 estão contemplados nesta área do conhecimento. Uma conquista fundamental para atender os objetivos abarcados na obrigatoriedade do ensino de “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Referente às competências específicas de ciências da natureza para o ensino fundamental, a proposta é trabalhar a disciplina à partir do reconhecimento das relações que ocorrem na natureza, evidenciando a participação do ser humano como elemento modificador do ambiente, e contemplando, também, o incentivo à adoção de alternativas que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o ambiente, por meio de um uso sustentável.

O discurso da sustentabilidade e da consciência socioambiental estão presentes substancialmente nas orientações curriculares de ciências. No entanto, a

menção aos conhecimentos dos povos indígenas aparece unicamente em um dos conteúdos previstos.

Na unidade temática Terra e Universo, busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes. Além disso, ao salientar que a construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários. (BRASIL, 2017)

Vale ressaltar que o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD elabora seu edital com base nas regulamentações já citadas neste trabalho, além de seguir à risca as orientações da BNCC. Assim, o trato da Lei 11.645 relacionado à disciplina de ciências acaba por depender mais do empenho individual dos próprios educadores do que das provisões advindas das leis, planos, diretrizes, bases e materiais didáticos. Daí a importância das práticas descritas a seguir.

5 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma breve revisão na literatura apontou que a retórica da educação intercultural é significativamente mais substancial se comparada aos registros acadêmicos de sua práxis, e que mais raros são os trabalhos sobre práticas ligadas à disciplina de ciências - dentro da temática ambiental.

À partir desta constatação ergueram-se algumas suposições como: as práticas pedagógicas que qualificam a questão indígena no âmbito da educação ambiental não estão sendo documentadas ou não estão ocorrendo de forma significativa no contexto escolar indígena e não-indígena. Isso indica que apesar de existirem normativas e aportes teóricos que amparam o trato das questões indígenas, de forma intercultural, nas abordagens ambientais, a sua aplicação e documentação ainda é defasada e deve receber mais atenção.

Há, ainda, outra hipótese indicada pela diversidade na conceituação epistemológica dessas práticas, que podem ser caracterizadas por diferentes nomenclaturas e concepções, tal fato representa a pluralidade das apreciações teóricas, no entanto dificulta a revisão sistemática da literatura.

As bases referenciais desta pesquisa identificaram a potencialidade intrínseca dos saberes ancestrais e buscaram compreender de que forma os sujeitos docentes podem, através da instrução e valorização dos costumes e conhecimentos dos povos indígenas, compartilhar o olhar de igualdade pela natureza nos contextos das escolas não indígenas.

Neste sentido, aqui descrevo os percursos processuais desta pesquisa enriquecendo o debate sobre a implementação da Lei 11.645, através do trabalho colaborativo intercultural, às vistas das concepções do ser indígena e de sua relação com o meio ambiente. A documentação dos percursos e o registro das práticas favoreceram o fortalecimento da práxis pedagógica, além da valorização de sua análise ponderada por uma interlocutora indígena Mbya Guarani, a educadora Neiva.

De uma forma equivalente à descrita pelo antropólogo social Roberto Da Matta em um de seus relatos: “Numa aldeia Indígena, fica-se enterrado até o pescoço num outro sistema. No início ainda existem muitas distâncias e a gente pode facilmente se diferenciar. Mas, depois de alguns meses, o ritmo da vida diária – do “aqui e agora” de lá - acaba tomando conta.” (DA MATTA, 2010, p.216). Com isso, imbuí-me das vivências anteriores e iniciei os processos etnográficos direcionando assim construção dessa pesquisa.

De início, utilizei-me principalmente de métodos etnográficos de observação participante nascidos de processos dialógicos com os sujeitos envolvidos no processo construtivo. Apresentei a proposta para a educadora Neiva a saber sobre seu interesse e disponibilidade para os processos deste trabalho. Com o posicionamento positivo da educadora dei início aos registros nos diários de campo (documentos digitados), registros manuscritos, áudios, fotos e vídeos como formas de apreender os acontecimentos e desdobramentos junto aos interlocutores colaboradores da pesquisa.

Ressalto que as práticas aqui descritas, apesar de serem uma iniciativa pessoal, receberam o apoio e a validação necessários através da equipe multidisciplinar atuante na escola no ano de 2019. Além disso, as atividades foram documentadas como parte do plano de ação da equipe multidisciplinar no referido ano.

5.1 Primeiro momento: A prática investigativa sobre a concepção dos estudantes sobre o ser indígena

Durante as aulas de ciências nos sextos anos, em meados de agosto de 2019, entrei na sala de aula com uma proposta para os estudantes. Aquelas turmas não haviam feito qualquer prática, por mim conduzida, sobre culturas indígenas. Nesse sentido imaginei que suas concepções sobre o ser indígena poderiam caracterizar um olhar mais ilibado sobre o tema. Orientei a proposta aos estudantes e entreguei-lhes um pedaço de papel (metade de uma folha de caderno reciclável), onde já havia a pergunta escrita à mão: “Quem é o indígena para você?”

Os materiais produzidos foram revisitados e analisados neste trabalho.

FIGURA 9 :Respostas dos estudantes sobre suas concepções acerca do ser indígena.



Fonte: A autora, (2019).

5.1.1 Dimensões e categorias temáticas

Para estudar as representações e percepções dos textos produzidos pelos estudantes, após leitura percebi que as falas apresentavam abordagens temáticas frequentes. Para representar as abordagens das falas criei categorias temáticas que, a partir de suas correlações, foram organizadas em dimensões temáticas.

À seguir apresento as dimensões temáticas, bem como as categorias abordadas em cada uma delas:

Na dimensão temática denominada **CULTURAS INDÍGENAS** foram agrupadas as categorias referentes às respostas que designaram ao ser indígena particularidades da cultura material e imaterial, organização social, modo de ser, ecologia (conservacionismo), espiritualidade e diversidade étnica.

Dentro da dimensão temática chamada de **RELAÇÕES INTERÉTNICAS** estão representadas as falas dos estudantes que expressam suas relações para com o ser indígena. As expressões dos estudantes foram traduzidas nas categorias: alteridade, despertar afetivo (empatia), raça, desconforto e ativismo.

Na dimensão temática nomeada como **PERSPECTIVA HISTÓRICA** incluí as falas dos estudantes que trouxeram a perspectiva histórica caracterizando os indígenas como povos originários dos quais a sociedade não indígena herdou aspectos culturais.

O diagrama a seguir expressa as relações temáticas interpretadas nas falas dos estudantes, as categorias criadas para representá-las e as dimensões temáticas nas quais foram inseridas.

Cada um desses grupos temáticos foi colorido durante a transcrição das falas dos estudantes, procurando identificá-las de acordo com as cores designadas às suas categorias.

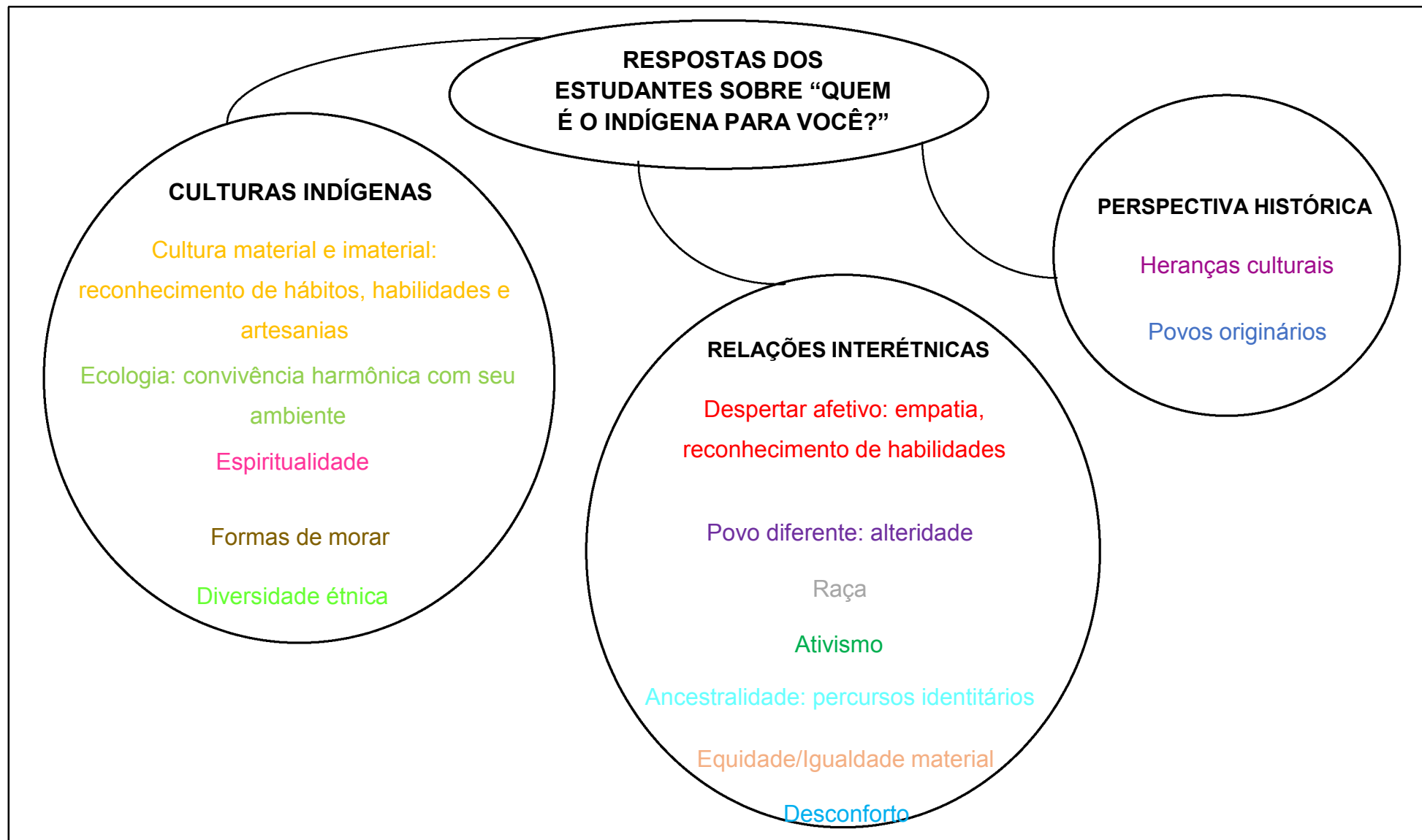


FIGURA 10: Diagrama sobre as dimensões temáticas e as categorias que as representam. Fonte: A autora, 2020.

As categorias temáticas, por sua vez, representam as interpretações das respostas dadas pelos estudantes. A descrição de cada categoria está apresentada no quadro que segue este parágrafo. Para organização das categorias e das dimensões temáticas, bem como para análise das falas estabeleci cores diferentes para cada categoria, como pode ser visto:

DIMENSÃO TEMÁTICA	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
CULTURAS INDÍGENAS (ECOLOGIA DE SABERES)	CULTURA MATERIAL E IMATERIAL: RECONHECIMENTO DE HÁBITOS, HABILIDADES E ARTESANIAS	Representa as falas dos estudantes que apontam como inerentes ao ser indígena suas características culturais materiais e imateriais, à partir do reconhecimento dos saberes e das habilidades manuais como capacidades do ser indígena e de citações de objetos diversos.
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL: MODO DE SER E MORAR	Representa as falas onde o modo de ser, enquanto organização social, e os aspectos geográficos, através do povo reunido em aldeamentos e da localidade em que residem, são descritos como caracterizações do ser indígena.
	ECOLOGIA: CONVIVÊNCIA EQUILIBRADA COM O AMBIENTE ONDE VIVE	Representa as falas que apontam para uma convivência dos povos indígenas com plantas, animais e seu ambiente na perspectiva da conservação da natureza, onde a presença humana está conjugada com a presença de outros seres.
	ESPIRITUALIDADE	Representa as falas que indicam as manifestações religiosas e as crenças nos sagrados como características do ser indígena.
	DIVERSIDADE ÉTNICA	Representa a fala na qual etnias indígenas aparecem como referenciais do ser indígena.

Quadro 2: Descrição das categorias temáticas abordadas na dimensão “Culturas indígenas”. Fonte: A autora, (2020).

Quadro 3: Descrição das categorias temáticas relacionadas às “Relações interétnicas”.

RELAÇÕES INTERÉTNICAS	DESPERTAR AFETIVO: EMPATIA E RECONHECIMENTO DE QUALIDADES	Representa as falas que expressam um despertar afetivo através de uma relação de mútuo reconhecimento, onde os discursos apontam elos de valorização, compaixão e reconhecimento das qualidades do ser indígena.
	POVO DIFERENTE: ALTERIDADE	Representa as falas em que aparecem noções de alteridade, através do reconhecimento do indígena como o outro, o diferente, aquele que possui suas próprias maneiras e culturas singulares, e como diferente é respeitado.
	RAÇA	Representa as falas que estabeleceram um corte de raça para caracterizar o ser indígena ou apontaram abordagens na perspectiva racial.
	ATIVISMO: MENSAGENS, PROPOSTAS E PROTESTOS	Representa as falas que manifestaram certo ativismo indígena através de mensagens, propostas e protestos.
	ANCESTRALIDADE: PERCURSOS IDENTITÁRIOS	Representa as falas em que os estudantes demonstraram reconhecimento de uma ancestralidade indígena na família, apontando um horizonte de identificação com o ser indígena.
	EQUIDADE/IGUALDADE MATERIAL	Representa as falas em que aparecem noções da percepção do indígena como sendo um igual, mas que possui modos de vida e de cultura diferentes.
	DESCONFORTÁVEL	Representa a fala em que o estudante revela, através de um medo, um possível desconforto pelo ser indígena.

Fonte: A autora, (2020).

Quadro 4: Descrição das categorias temáticas relacionadas à dimensão “Perspectiva histórica”.

PERSPECTIVA HISTÓRICA	HERANÇAS CULTURAIS	Representa as falas em que os estudantes reconhecem que o ser indígena é aquele que contribuiu com aspectos culturais que se perpetuaram ao longo da história e foram incorporados à sociedade não indígena.
	POVOS ORIGINÁRIOS	Representa as falas nas quais os estudantes reconhecem o ser indígena como aquele pertencente aos primeiros habitantes desse território.

Fonte: A autora, (2020).

5.1.2 Transcrição das respostas dos estudantes investigados

A mesma organização de cores utilizada para as categorias foi adotada na transcrição das respostas dos estudantes, à pergunta “Quem é o indígena para você?”, onde cada fala possui a cor correspondente à categoria temática na qual foi identificada para análise, como se vê à seguir:

Aluna 1: Para mim o indígena é um povo um pouco diferente do nosso. Mas também é pra mim um pouco mais evoluído, guarda e respeita suas crenças até mais do que a gente, pode até ser um pouco errado suas crenças, como pra eles nossas crenças também são. Mas sempre respeito em primeiro lugar. Sempre quis conhecer, eles parecem ser um povo respeitoso. Queria agradecer por cuidar tão bem da natureza, coisa que nós brancos não fazemos direito, seus conhecimentos nos ajudaram bastante. Admiro seus talentos com as mãos suas obras e principalmente sua esperteza.

Aluna 2: Para mim os indígenas são uma cultura diferenciada e estranha e sem motivo pra nós chamarem de brancos pois cada um tem sua cor de pele, mas eu tenho respeito com eles. Acho eles legais e tenho orgulho de quem é indígena e dou carinho pra quem é indígena.

Aluna 3: Tipo, pessoas que soltam arco e flecha, usam faixas pra carregar crianças, cestas de frutas e várias coisas e umas espécies de cachimbo e animais e chocalho, etc.

Aluna 4: É uma pessoa especial com condições diferentes que nós, que vivem na natureza e também em tribos com seu povo.

Aluna 5: É uma pessoa que é um pouco diferente de várias maneiras como: acreditar em Deuses, morar na mata e etc. Não é nada contra eles, mas são diferentes e eu acho isso interessante e legal.

Aluna 6: O indígena pra mim é muito especial pois eles nos ensinam muitas coisas, brincadeiras, danças, artesanatos e muitas coisas de bom. Em um dia eu fui numa tribo e eu conheci um pouco de danças os jantares eram muito bons.

Aluna 7: Os índios pra mim são muitas pessoas que vivem na mata, se alimentam de frutas, conseguem sobreviver, o índio é esperto eles fazem a oca. É assim que vejo o índio.

Aluna 8: Um povo antepassado que vive em tribos e aldeias na mata, muito legais. Que eu saiba, trabalham, caçam e fazem tudo isso. E são muito legais. É isso que eu acho que é indígena.

Aluna 9: Um povo sagrado, legal e que cuida das nossas florestas, da nossa cidade. E que nós temos que respeitar o jeitos que eles são e nós vamos fazer o que for preciso pra deixar eles em paz.

Aluna 10: O indígena para mim é uma pessoa muito importante, pois eles preservam muito a natureza, uma das coisas mais importantes para mim, além disso eles preservam outras coisas que também são muito importantes para mim.

Aluna 11: Os indígenas são as pessoas que trouxeram as comidas e outras coisas.

Aluna 12: A cultura indígena é muito diferente da minha, percebo pelas vestes, culinária, instrumentos musicais, etc. Tem uma coisa que o “branco” faz que eu não gosto, são as críticas com a cultura “indígena”.

Aluna 13: O indígena é uma pessoa que é igual o índio. Só que convive diferente das outras pessoas, exemplo comidas, roupas e etc.

Aluna 14: Indígena é um povo com culturas diferentes, costumes diferentes, comidas, etc... os indígenas também têm um cotidiano diferente do nosso. E são povos antigos.

Aluna 15: Eles dançam, eles tem comidas típicas como animais, carne frutas e bichos.

Aluna 16: O indígena pra mim são as pessoas que tem uma cultura bem disciplinada, eles são bem respeitosos com a gente. Mesmo que eu não saiba muito, sei um pouco porque minha vó era índia.

Aluna 17: Cuidador da floresta, um povo reunido, caçadores que caçam o suficiente para o povo e acredita nos Deuses da natureza e nas coisas sagradas.

Aluna 18: Pra mim os índios são diferentes de nós. Os índios trouxeram algumas coisas diferentes como samba e danças, também algumas comidas como farinha e mandioca.

Aluna 19: É um dos primeiros povos que habitavam o Brasil, são povos, são pessoas, que não tem assim muito contato com as cidades grandes eles também respeitam muito a natureza. Eles também, na minha opinião são: criativos, sábios e inteligentes. Mas o mais bonito de tudo não é apenas o respeito que eles têm com a natureza em si, mas com eles mesmos. A cultura deles é linda, o artesanato mais ainda, mas lembre-se sempre: respeite as culturas e as pessoas.

Aluna 20: O indígena para mim é uma pessoa que é normal, só muda a atitude e o jeito de ser também a maioria dos indígenas é negro. Os indígenas também fazem as coisas muito legais, tipo: arco-flechas, casas e instrumento musical.

Aluno 21: Os indígenas foram os primeiros povos a habitarem o Brasil. Com eles vieram um pouco da cultura, ou seja, o cotidiano deles: a escultura, o artesanato, e etc. Os indígenas para não morrerem de fome caçavam com as armas que faziam: arco e flecha, machados e outras armadilhas para caçar. Os índios trouxeram também a sua dança, o seu instrumento, a sua cultura, pois sem os índios não haveria o que chamamos hoje de museu, pois eles deixaram as lembranças e ainda deixam. E ainda existem os índios e suas casas, ou melhor ocas. O cachimbo é uma coisa muito rara para o museu, pois é muito difícil de se encontrar um, especialmente feito por eles. Pois não é um cachimbo qualquer, eles também são usados por pretos velhos que hoje faz parte do nosso cotidiano, também foram eles que trouxeram as correntinhas feitas com miçangas ou pedras.

Aluno 22: É a cultura porque transmite um pouco da essência indígena. Porque eu me sinto um pouco indígena assim e é muito bom, mas também me identifico assim e eu adoro ter um pouco disso em meu coração, eu não posso ser indígena mas queria ser um.

Aluno 23: Os indígenas são pessoas que estão aqui a mais tempo que nós. Eles são os donos da mata, eles são iguais a nós, eles tem jogos, danças e instrumentos.

Aluno 24: O povo indígena pra mim é importante porque eles trouxeram alguns tipos de alimentos e também alguns tipos de instrumentos.

Aluno 25: A pessoa escura, faz artefatos, coisas muito legais, danças, comidas, tradições muito legais mesmo entre outras coisas.

Aluno 26: O indígena pra mim são pessoas com culturas diferentes da nossa (ou quase sempre) que ajudaram muito na cultura do Brasil. Os indígenas foram os primeiros a chegarem no nosso país eles se vestem, agem e cozinham de maneiras diferentes.

Aluno 27: As professoras falaram que os índios pintavam a cara e também dançavam

muito. As danças são bem legais, eles fazem seus próprios instrumentos e suas maquiagens são feitas com frutas.

Aluno 28: É uma pessoa que vive em tribos diferentes como Guarani, Gê e outros. A maioria deles vive em ruas desertas e com barracas de arco, colar. Outros vivem em casas no meio da mata caçando e comendo frutas silvestres.

Como danças espirituais: dança da chuva, capoeira. Comidas: frutas e carnes;

Aluno 29: O indígena para mim é aquele que tem coragem para caçar, que faz artesanato, e etc. O indígena ama fazer seus próprios brinquedos, suas armas de caça e seus artesanatos, etc. Esse é o indígena pra mim.

Aluno 30: Um povo que tem sua própria cultura fazendo artesanato, seus próprios jogos e brincadeiras. Eu acho que ninguém pode falar mal da cultura.

Aluno 31: São pessoas que vivem no mato, com a natureza, os animais. Trouxeram muitas coisas como comida, feijoada, danças, samba e etc. Pessoas que caçam pra sobreviver, matam boi, porco e etc.

Aluno 32: Para mim os indígenas são pessoas que vivem com muita paz com a natureza, vivem em harmonia uns com os outros, se ajudam para sobreviver e não gostam de barulho.

Aluno 33: Para mim, os indígenas são os índios. Nós fizemos um trabalho então eu sei um pouquinho. Eu aprendi que os indígenas trouxeram uma cultura nova para o Brasil. Os indígenas têm sua dança típica que se faz em um grupos de índios, por exemplo: dança da chuva e etc. Os ritmos também como samba e outros tipos.

Aluno 34: Os indígenas são muito importantes pois eles trouxeram muitas coisas.

Aluno 35: O indígena é o cara que acredita nos deuses e faz remédio com mato, água etc. Ele preserva todas as árvores. A coisa mais rara pra os indígenas é o cachimbo, porque ele acredita que é o jeito que se comunica com os deuses é com o cachimbo.

Aluno 36: O indígena pra mim é muito importante porque sem ele não existiria a comida as danças, as roupas e as tradições.

Aluno 37: Um ser que tem religiões próprias e que usa da natureza para sobreviver dentro de imensas florestas ou lagos. É um ser espiritual com várias crenças, faz artesanato com madeira, pedra, fio, frutas e etc. Defende a mata para sobreviver. Os índios vivem em cabanas e convivem fazendo festas espirituais. Praticam danças, artesanato, comida e às vezes esportes.

Aluno 38: Para mim é tudo, porque meu avô é negro e às vezes eu acho que ele era índio.

Aluno 39: É uma pessoa que caça, faz artesanato, não tem tanto conhecimento em tecnologia, usa meio uma saia de penas e é negro.

Aluno 40: É uma pessoa que para mim gosta muito das suas tradições, que gosta de fumar cachimbo, gosta de silêncio, de preservar a natureza, gosta de onde mora e respeita os outros.

Aluno 41: Um indígena pra mim adora os espíritos, tem coisas sagradas, caça, toca instrumentos, ficam em silêncio, são severos e gentis.

Aluno 42: É um tipo de índio muito legal que caçam animais e ele tem muitas coisas boas tipo usam um pano pra carregar o bebê, gosta dos animais, faz animais de madeira, é muito legal, estou me divertindo muito com essa pesquisa.

Aluno 43: Os indígenas pra mim são pessoas importantes. Eles também tem mulheres, e eu tenho medo porque eles usam aquele arco e flecha daí dá medo. Eles usam roupas esquisitas.

Aluno 44: O indígena pra mim é um amigo que nos ajudou descobrindo ervas, plantas e até comidas e são cuidadores da natureza.

Aluno 45: Pra mim o indígena é uma pessoa que tem um monte de cultura, religiões, símbolos no corpo, e vários chapéus. É uma pessoa que vive na aldeia ou na cidade, uma pessoa bondosa.

5.1.3 Discussão dos resultados

5.1.3.1 Visão geral

A categorização das falas e a organização destas em dimensões temáticas, bem como sua transcrição em cores correlatas, possibilitou a análise quantitativa dos temas abordados nas respostas dos estudantes com relação à pergunta sobre o ser indígena.

Para a análise quantitativa determinou-se que, em cada resposta, a categoria identificada seria contabilizada apenas uma vez, mesmo se houvessem mais de uma menção na mesma resposta. Portanto teremos uma análise referenciada na quantidade de estudantes, sendo essas as bases para as seguintes interpretações.

A contabilização das frequências das dimensões temáticas identificadas nas respostas dos estudantes, revelou que a maioria das 46 respostas, contabilizando 36 estudantes, citaram as culturas indígenas como forma de descrever suas concepções sobre o ser indígena.

Outro dado importante identificado é o aparecimento das expressões interpretadas como relações interétnicas, onde em 28 das 46 respostas, para a pergunta sobre “Quem é o ser indígena?”, os estudantes se utilizaram de sentimentos e afetos para descreverem sua resposta.

A terceira dimensão temática emergente da categorização das falas está relacionada às perspectivas históricas, sendo mencionada em 7 das 46 respostas dos estudantes. Abaixo, encontra-se o gráfico correspondente à frequência das dimensões temáticas identificadas nas respostas dos estudantes:

Gráfico 1: Frequências relacionadas às dimensões temáticas.



Fonte: A autora, 2020.

Em busca da análise colaborativa compartilhei esses registros com a colega Neiva e a partir de suas ponderações fizemos a análise das respostas transcritas.

Com isso refletimos a relevância dada, pelos estudantes, aos símbolos culturais materiais e imateriais dos povos indígenas, demonstrando como essa característica é valorizada no imaginário desses jovens. As diversas manifestações afetivas para com o ser indígena implicam na fertilidade do terreno para a aplicação das práticas sobre o trato da Lei 11.645 na escola. Além dessas dimensões, uma parte dos estudantes abarcou-se da exaltação do indígena por seu legado cultural e sua característica como povo originário, revelando que por ter aparecido em menor frequência, o fator histórico pode ser melhor trabalhado nas atividades pedagógicas sobre os povos indígenas, de modo a qualificar o ensino e atender às perspectivas regulamentadoras da educação.

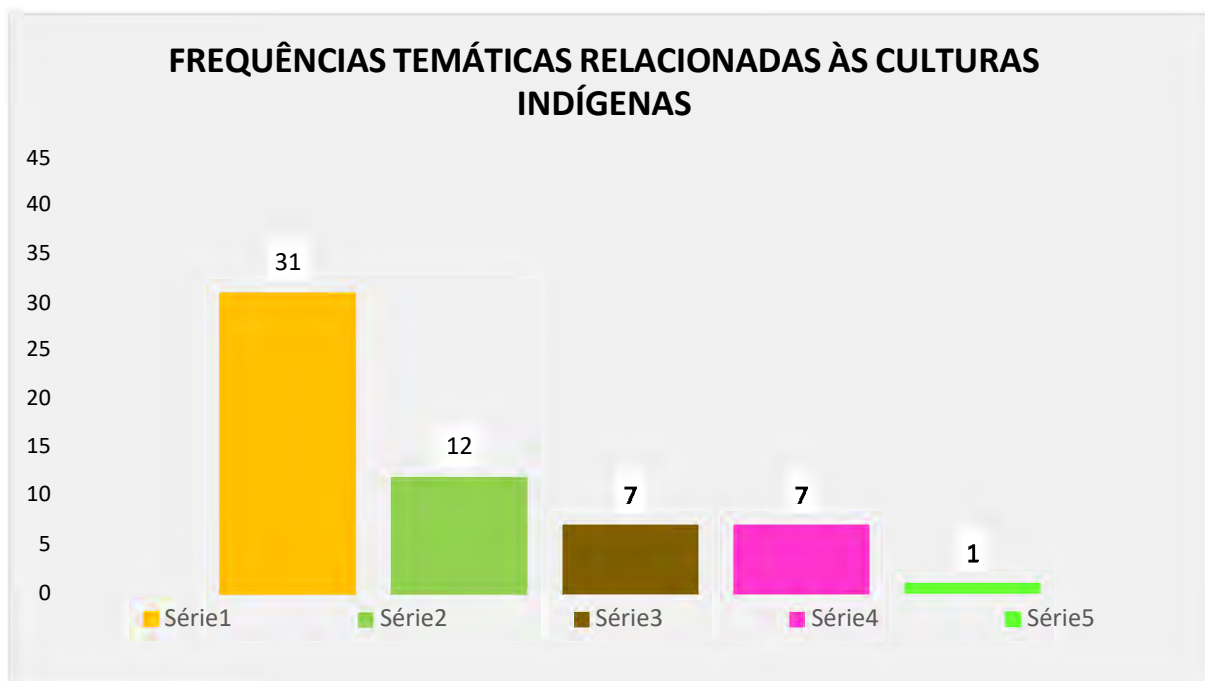
5.1.3.2 Dimensão temática: Culturas indígenas

Em análise voltada apenas para as categorias temáticas referentes à dimensão das culturas indígenas, tivemos que a maioria das falas, 31 das 46 respostas, caracterizaram o ser indígena por meio de sua cultura material e imaterial. Essa categoria foi representada por citações que incluíram objetos como: “cestas”, “cachimbo”, “arco e flecha”, “artesanato”, “esculturas”, “instrumentos”, “colares”, “brinquedos”, “roupas” e “faixas de carregar bebê”.

Além dos objetos, as falas sobre os hábitos e práticas também foram integradas à essa categoria através de citações como: “comem frutas e carne”, “caçam”, “trabalham”, “dançam”, “jogam”, “pintam o corpo”, “cozinham”, “fazem remédio com mato”, “tem talento manual”, “constroem”, “usam suas próprias vestimentas”, “brincadeiras”, “sobrevivem”, “vivem reunidos”, “não gostam de barulho”.

A quantidade significativamente superior dessas falas possibilitou perceber a predominância na caracterização do ser indígena por meio de suas artesanias e suas capacidades de trabalho manual, demonstrando o reconhecimento e a valorização dessa habilidade designada ao ser indígena, como se vê no seguinte gráfico que demonstra as frequências das categorias citadas relacionadas às culturas indígenas.

Gráfico 2: Frequências relacionadas à temática Culturas Indígenas.



Fonte: A autora, (2020).

Tal dado nos levou a refletir que os objetos e práticas destinados aos indígenas são as características mais relevantes para os estudantes. O talento manual e a ideia da manufatura mostram-se muito presentes no imaginário desses estudantes, realçando a valorização da autonomia dos grupos sociais que preservam e mantêm a capacidade de produzir com as próprias mãos.

Além disso, o inegável apelo estético dos objetos deve ter correlação com a utilização desses elementos para identificar o ser indígena. Corroborando com a

percepção dos estudantes, Neiva demonstrou de forma pronunciada seu contentamento e representatividade expressos pelos objetos e costumes. Segundo sua perspectiva como Guaraní Mbya, as respostas desses estudantes estavam corretas na descrição do ser indígena.

Sobre a perspectiva cultural indígena, percebendo que nenhum estudante trouxe um determinado elemento em seus registros, Neiva revelou que, para os Guaraní Mbya, a representação do ser indígena também ocorre através da posse e vida da sua própria língua. Segundo ela, para o seu povo a língua materna é uma das maiores riquezas de sua cultura e aponta que este seria mais um ponto em defasagem nos registros dos estudantes a ser valorizado e trabalhado na qualificação das práticas pedagógicas.

Ainda sobre a dimensão da cultura indígena, alusões à ecologia foram citadas em 12 respostas. As falas apontaram para uma convivência dos povos indígenas com plantas e animais em seu ambiente numa perspectiva da conservação da natureza, onde a presença humana é conjugada com a presença de outros seres. A caracterização do ser indígena pelo cuidado com a floresta e a forma de relacionar-se harmoniosamente com o seu ambiente, apareceu através de falas como: “dono da mata”, “cuidam da mata”, “em paz com a natureza”, por exemplo.

Reflexões aprofundadas sobre essa categoria apontaram o reconhecimento de um modo de vida integrado à natureza no qual a alimentação, o modo de viver e de morar estão relacionados com os ecossistemas da floresta e da mata. Em uma das respostas o ser indígena foi designado como “dono da mata”, essa expressão traz a ideia de domínio, ou seja, atribui o domínio da floresta aos povos indígenas. Neiva se sentiu representada por esses posicionamentos.

Especificamente essas falas são importantes para o presente trabalho, já que é esse modo de ser indígena que inspira novos valores necessários para construção de uma educação ambiental intercultural que respeita à natureza, as culturas, e que compreenda que cultura e natureza estão interligadas, senão interdependentes.

Mais falas foram identificadas como pertencentes à dimensão temática das culturas indígenas. A espiritualidade foi descrita em 7 respostas à pergunta investigativa, através de expressões como: “acreditam em deuses”, “têm crenças diferentes”, “deuses da natureza”, “coisas sagradas”, “adoram espíritos”, por exemplo.

Neiva em sua perspectiva reconhece a importância da religião e da fé guarani para sua cultura e para o seu povo e se sente contemplada pelos estudantes que rememoraram as espiritualidades para representar o ser indígena.

Também para 7 estudantes a forma de viver e morar foi utilizada em suas respostas para caracterizar o ser indígena. Essas falas trouxeram uma noção da organização social e da localização geográfica de moradas indígenas através de falas como: “vivem na floresta”, “moram em tribos”, “moram na mata”, “moram na natureza”, “em aldeias”, por exemplo.

Em reflexão entendemos que essas falas contribuem com a noção conservacionista dos povos indígenas, uma vez que os estudantes reconhecem a relação íntima que os indígenas têm com a natureza. No entanto, é necessário ressaltar, a fim da qualificação de práticas futuras que, atualmente muitos indígenas vivem em cidades. Apesar disso, Neiva sentiu-se representada por essas falas, apenas advertindo que, hoje em dia em muitas aldeias, as casas já não são mais de barro, pau-a-pique ou madeira, e sim casas novas, de cimento e tijolos.

Sobre essa categoria temática, Neiva ainda agregou que os indígenas, atualmente, podem estar em qualquer lugar, não apenas nas florestas, e que eles podem não estar portando seu arco e flecha, mas com certeza estarão com seu colar e seu cachimbo. Segundo ela, essas seriam informações importantes a serem atualizadas nas próximas práticas.

Ainda para a categoria das culturas indígenas tivemos que em apenas uma resposta um estudante citou etnias indígenas na fala: “Guaranis, Gês e outros”. Este foi o único aluno que através da sua fala reconheceu que o termo “indígena” não dá conta da diversidade das culturas dos povos originários.

Esse dado apesar de único revela muito. Revela como nós não indígenas estamos longe de compreender a diversidade dos povos originários da terra onde vivemos. Precisamos ainda de muitos trabalhos, muitas aulas, muitas conversas, e ainda erraremos na nossa compreensão. Como eu errei na elaboração da pergunta feita aos estudantes. Devo confessar, que apenas no decorrer desse estudo, através das percepções possibilitadas pelo trabalho colaborativo com a Neiva, eu percebi minhas falhas. Hoje vejo que um questionamento investigativo mais coerente poderia ser: “Quem **são os indígenas** para você?”

Será que ocorreriam outras respostas? Não sei. O que sei apenas é que fica o ensinamento, e a importante lição de sempre caminhar na busca de outras compreensões. E não generalizar jamais os povos, suas culturas e suas percepções.

5.1.3.3 Dimensão temática: Relações interétnicas

Analisando os discursos dos estudantes, referidos à dimensão das relações interétnicas, percebemos que, das 46 respostas, 20 expressaram de alguma forma um despertar afetivo para com o ser indígena. Tal interpretação se deu através de falas onde eram ressaltadas qualidades como: “disciplinados”, “respeitosos”, “espertos”, “especiais”, “legais”, “sábios”, “criativos”, “gentis”, “inteligentes”, “respeitosos entre si”, “harmoniosos entre si”, “se ajudam”, “bondosos”, por exemplo; e ainda através de manifestações de admiração e agradecimento como: “cultura especial e linda”, “orgulho”, “amigos”, “importantes”, “agradecimento”.

A reflexão advinda dessas falas, nos levou a perceber como as culturas, modo de ser e práticas dos indígenas são caracterizados como valores para os estudantes. Inclusive, em algumas falas, podemos apontar um nível de empatia, ou seja, se estabeleceu uma relação de mútuo reconhecimento entre os estudantes e o Ser indígena. Essa reflexão revela que a partir das respostas dos estudantes temos um terreno fértil no campo das relações interétnicas e que esses estudantes estão despertos para o estudo dos povos indígenas.

Interpretada como alteridade, essa categoria foi identificada em 11 das 46 respostas, em falas onde os estudantes apontaram um reconhecimento do indígena como o outro, o diferente, aquele que possui suas próprias maneiras e culturas singulares. Para além do reconhecimento, percebeu-se nas respostas que essas diferenças são positivas e valorizadas, demonstrando mais uma vez que esses estudantes podem estar despertos e abertos para o trabalho qualificado das práticas amparadas pela lei 11.645.

Em uma fala representativa desse reconhecimento das diferenças, a Aluna 1 expressou: “pode até ser um pouco errado suas crenças, como para eles nossas crenças também são.” Através dessa manifestação a aluna demonstrou reconhecer que a espiritualidade indígena, é diferente e por vezes é mal vista, no entanto a aluna se coloca em igualdade quando afirma que para os povos indígenas, às vezes, a

religião “branca” também é vista como diferente, e até errada. Em análise específica sobre essa fala, Neiva concordou com a estudante, e reafirmou, a visão de que algumas crenças são certas para uns e erradas para outros. Neiva ainda ressaltou que há uma grande incorporação de crenças em ambas culturas, nesse sentido, tanto povos indígenas agregam crenças brancas como brancos agregam crenças indígenas, isso é normal na fé das pessoas, disse Neiva.

Falas envolvendo questões de raça foram identificadas em 5 das 46 respostas apontando uma certa confusão com a cor da pele enquanto característica determinante do ser indígena. Através de falas como: “é negro”, “pessoa escura”, “sem motivos para nos chamar de brancos”, os estudantes estabeleceram um corte de raça como sendo operante para a definição do ser indígena. Através desse olhar equivocado, as respostas apontaram mais uma abordagem necessária a ser incluída em próximas práticas, de forma a esclarecer que para os estudos étnicos a categoria mais adequada para se designar o ser indígena, é o pertencimento; enquanto que a categoria de raça e cor de pele é um debate ligado às questões afrodescendentes.

Sobre esse tópico, Neiva sentiu necessidade de responder à Aluna 2, sobre a generalização da denominação “brancos” para todos os não-indígenas, mesmo para aqueles de pele negra. Neiva argumenta que a mesma situação ocorre quando nós também os generalizamos. Segundo ela, são muitas etnias indígenas, cada uma com sua cultura, seu modo de viver, suas crenças, suas características, e mesmo assim, nós brancos, de forma generalizada, nos referimos à todas como “indígenas”. Com essa explicação Neiva apontou mais um ponto de vista importante a ser abordado em práticas futuras.

Outra interpretação relativa à dimensão das relações interétnicas foi categorizada como ativismo. Aparente em 4 das 46 respostas, essa categoria se manifestou em falas como: “vamos fazer o que for preciso para deixar eles em paz”, “ninguém pode falar mal da cultura” e “respeite as culturas e as pessoas”. Ou seja, essas falas são afirmações que vão além da empatia e do respeito ao diferente, caracterizam uma defesa, expressam uma reivindicação, uma mensagem de luta. Essas falas propõem que esses estudantes reconheçam o modo de viver dos povos indígenas e reivindiquem políticas públicas que assegurem condições para que os indígenas possam viver sua cultura, da sua forma.

A categoria ancestralidade apresentou-se timidamente em 4 das 46 respostas, e revelou-se através de falas como: “minha vó era índia”, “às vezes acho

que meu vô era índio”, “me identifico, me sinto um pouco indígena”. Essas falas dos estudantes entram no campo do entendimento da própria ancestralidade e até de um percurso identitário, uma auto-identificação. Elas representam a importância do autoconhecimento, ou do autoreconhecimento. Essa consciência de si e da sua própria história é de um valor imensurável na vida desses estudantes na compreensão do seu próprio ser e da sua própria essência.

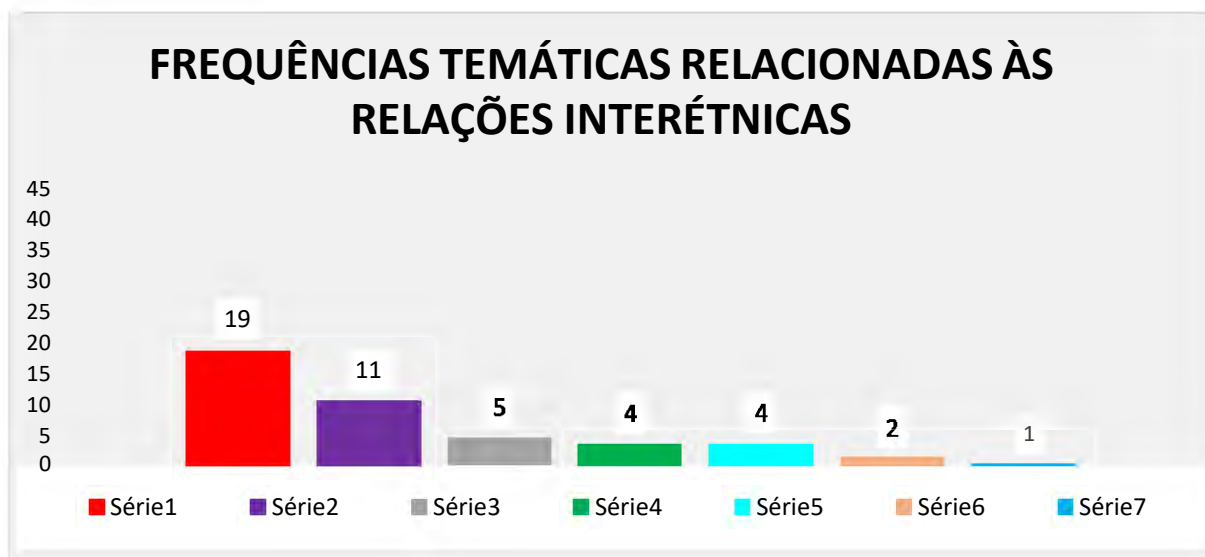
Segundo Neiva, esses estudantes estão certos em seus sentimentos. Devido a todo o histórico de miscigenação, é provável que essas pessoas carreguem em seu sangue uma porcentagem indígena. Para Neiva, se eles estão sentindo isso, é porque é verdade. Aqui se ampara, por exemplo, a questão da política de cotas que se utiliza do critério de autoidentificação para se efetivar.

Ainda referente à dimensão das relações interétnicas, foram identificadas 2 falas interpretadas como olhares de equidade para com o ser indígena. Através das expressões: “eles são iguais a nós” e “uma pessoa que é normal”, esses estudantes estabelecem um olhar de igualdade material com o outro, ou seja, reconhecem a igualdade enquanto seres humanos porém com diferentes modos de ser e de viver. Essa perspectiva abarca a compreensão de que apesar de condições e de oportunidades diferentes somos todos iguais, e que para as oportunidades se equilibrarem se fazem necessárias medidas que assegurem a equidade entre as pessoas.

Em apenas um registro um aluno manifestou desconforto através da fala: “eu tenho medo porque eles usam aquele arco e flecha daí dá medo”. Essa única narrativa pode expressar um trauma que envolve a manipulação do arco e flecha. Segundo Neiva este estudante certamente deve ter sido influenciado por alguém para assim pensar. Infelizmente ainda é comum os mais velhos incutir medo nas crianças por meio de ameaças e provavelmente esse foi o caso desse estudante que aprendeu a ter medo de indígenas através dos ensinamentos preconceituosos que recebeu.

Segue o gráfico das frequências representativas da dimensão das relações interétnicas:

GRÁFICO 3: Frequências temáticas relacionadas às relações interétnicas.



Fonte: A autora (2020).

Além das frequências quantificadas faz-se necessário problematizar os estereótipos que aparecem em apenas duas falas: “é uma pessoa que não tem tanto conhecimento em tecnologia” e “são pessoas que não têm muito contato com as cidades grandes”. Ambas concepções são ultrapassadas, generalizantes e restritivas.

Essas falas apontam para uma lacuna no olhar dos estudantes, já que hoje mais de 50% da população indígena ocupa as cidades e que este é sim, um território indígena também. Sabe-se, inclusive, que muitos indígenas dominam tecnologias diversas, produzem seus próprios conteúdos e são ativos inclusive em pesquisas tecnológicas voltadas para sua cultura. Portanto, essas generalizações, mesmo que pouco presentes nas falas desta pesquisa, ainda estão presentes no imaginário do senso comum, apontando aí um trabalho de atualização a ser feito na qualificação das práticas pedagógicas abarcadas pela Lei 11.645.

5.1.3.4 Dimensão temática: Contextualização histórica

Com relação à dimensão temática relacionada às perspectivas históricas observou-se que 12 dos 46 estudantes utilizaram-se das heranças culturais para representarem o ser indígena, rememorando em suas falas: “trouxeram algumas comidas como farinha e mandioca”, “trouxeram também a sua dança, o seu instrumento, a sua cultura”, “sem ele não existiria a comida as danças, as roupas e as

tradições”, “nos ajudou descobrindo ervas, plantas e até comidas”, “seus conhecimentos nos ajudaram bastante”.

Sobre essa categoria, Neiva acrescentou que a herança cultural está viva, não é um processo que aconteceu, no passado, mas um processo que está acontecendo, no presente, em resistência. Neiva reconhece que heranças culturais estão sendo transmitidas agora e todos os dias, dentro da sua cultura, mantendo-se vivas.

Ainda como perspectiva histórica houveram 5 estudantes que qualificaram o ser indígena como pertencente aos povos originários, através de falas como: “são povos antigos”, “um dos primeiros povos que habitavam o Brasil”, “são pessoas que estão aqui a mais tempo que nós”. Essa compreensão tem sua importância na legitimação dos processos de demarcação e reconhecimento de territórios indígenas, é muito importante que os estudantes tenham esse discernimento e melhor seria se mais pessoas se apropriassem desse fato.

As frequências temáticas relacionadas à dimensão denominada perspectiva histórica pode ser visualizada no gráfico à seguir:

Gráfico 4: Frequências relacionadas à temática Perspectiva Histórica.



Fonte: A autora, 2020.

Referente à essa dimensão temática, outro ponto de confusão emergente nas respostas foi a tensão envolvendo algumas manifestações culturais como o samba, a feijoada e a capoeira. Alguns estudantes exemplificam essas manifestações como heranças da cultura indígena. Primeiramente eu estranhei, pois entendia que essas

expressões teriam advindo dos povos africanos escravizados. No entanto, Neiva reconheceu as origens dessas heranças nos ritmos, danças, lutas e sabores do povo Guarani, concluindo que as culturas indígenas e africanas mesclaram-se e modificaram-se, com o tempo tornando-se referências da cultura brasileira.

As reflexões sobre as respostas dos estudantes, interpretadas na dimensão da contextualização histórica, apontaram que além dos estudantes reconhecerem o legado dos povos indígenas na cultura brasileira, eles exaltaram a importância desse fato, revelando sua compreensão sobre os povos indígenas a partir de um olhar histórico. No entanto, assumimos que mais estudantes deveriam reconhecer o legado indígena na nossa cultura e expressá-lo ao definir o ser indígena. Nesse sentido apontamos que essas reflexões devam ser consideradas em elaborações de práticas pedagógicas futuras.

5.1.3.5 Conclusões sobre a prática investigativa

Apesar de uma análise quantitativa, minuciosa, através do estudo das percepções presentes em cada fala apresentar-se como uma metodologia cartesiana, o trabalho colaborativo intercultural sensível e crítico possibilitou interpretar os dados e falas de modo a desvelar muito mais do que números e estatísticas.

Como já foi confessado, a pergunta feita aos estudantes, foi generalista e pode ter induzido a uma restrição padronizadora dos povos indígenas. Durante o trabalho colaborativo com Neiva, o erro foi identificado e gerou a reflexão de que a questão investigativa poderia ter sido mais adequada à pluralidade étnica desses povos.

Mesmo com a pergunta equivocada, os estudantes trouxeram consideráveis percepções e transmitiram em suas respostas sentidos e sentimentos que contribuíram invariavelmente para os estudos deste trabalho.

De forma geral compreendemos através das respostas dos estudantes que a cultura, tanto material quanto imaterial, é o maior legado e a maior referência do ser indígena no imaginário dos estudantes envolvidos. Mesmo com esse reconhecimento ficou claro que, assim como eu, os estudantes também precisam aprender sobre as diversidades culturais e sobre a multiculturalidade étnica do nosso país e quiçá da América Latina.

Destaca-se também, que a percepção sociocultural desta turma de estudantes sobre os povos indígenas é positiva, eles reconhecem a ecologia, as heranças culturais e conseguem caracterizar culturas materiais e imateriais desses povos. No entanto, as falas representam um olhar totalmente idealizado, remetido a um índio genérico, folclorizado e culturalista, transparecendo que, para esses estudantes, os povos indígenas vivem lá na floresta, harmoniosamente, sem maiores perturbações ou conflitos e enfrentamentos.

Apesar de alguns estudantes manifestarem-se em prol dos povos indígenas nas tímidas menções onde demonstraram compreender a realidade dos povos indígenas expressando um certo ativismo, ninguém conseguiu citar os problemas enfrentados por esses povos. Não se reconheceu o índio como cidadão, na luta por direitos e igualdades num país desigual. Ou seja, não houve um diálogo com a perspectiva crítica dos desafios concretos e históricos vivenciados pelos povos indígenas no Brasil e na América Latina como o acesso ao território, a luta pela terra, o genocídio dos povos indígenas ou as condições de marginalização territorial, o precário acesso à terra e a degradação ambiental.

Esse indígena idealizado na perspectiva culturalista, é correlacionado à floresta, detém diversidade cultural, é visto positivamente, mas não é concreto e não é histórico. Conclui-se então que falta uma percepção dos direitos indígenas, da cidadania, da agenda de lutas e mesmo da questão da educação indígena, da presença de escritores, artistas e intelectuais indígenas.

Sobre essa questão, Neiva alertou sobre a elevação da compreensão dos estudantes às questões de território, da falta de recursos naturais e por consequência da privação do modo de vida. Segundo Neiva, é importante que os estudantes saibam que o povo Guarani, é proibido de entrar em determinadas áreas da mata, é proibido de pescar e plantar em seus territórios devido às leis de preservação e é proibido de cortar lenha. Assim Neiva aponta para a construção de um debate aprofundado e imprescindível envolvendo, leis ambientais, povos tradicionais, e toda a contextualização envolvida nessas temáticas.

Escancara-se aí o desafio na abordagem das questões indígenas em sala de aula. As práticas precisam passar por uma desromantização do ser indígena, devem aproveitar a empatia dos estudantes e o terreno fértil para o trabalho interétnico, bem como a representativa compreensão dos povos indígenas como conservacionistas, por sua ligação vital com o meio ambiente. Deve-se dialogar com a realidade dos

povos indígenas, ponderando os dilemas da falta de terras, da pobreza e da falta de acesso aos recursos naturais - que para eles são elementos sagrados -, bem como os desafios nas questões política e territorial.

Por fim, Neiva resume que é necessário que os estudantes também compreendam como os povos viviam antigamente e como vivem hoje, que as realidades mudaram com o tempo, e que também mudam de uma aldeia para outra. Segundo Neiva, essas mudanças são inerentes a todas as culturas, indígenas e não indígenas, e é preciso que todos compreendam isso, e também façam suas próprias mudanças.

5.2 Segundo momento: A prática dos objetos sensoriais

Na semana de 19 de agosto de 2019, em referência ao Dia Internacional dos Povos Indígenas, além da já descrita prática investigativa, outras práticas também foram aplicadas de forma experimental para a posterior análise colaborativa com a Neiva. A prática dos objetos sensoriais aconteceu com a intenção de apresentar elementos de diversas culturas indígenas aos estudantes, e com isso ampliar seus olhares e reconhecimentos sobre essa diversidade. Além disso, a atividade também se constitui como uma ferramenta diagnóstica, já que possibilita, através das externalizações dos envolvidos, desvelar suas perspectivas sobre os povos indígenas.

Dessa forma, levei para os estudantes uma pequena coleção particular de objetos artesanais oriundos de culturas indígenas - itens que carregam histórias, símbolos e significados. Imbuída desses valores realizei com eles uma roda de conversa, literalmente.

Iniciei a conversa apresentando o mate, contextualizei-o como herança dos povos indígenas e, enquanto o chimarrão passava de mão em mão, dialogamos sobre a referida data, sobre a importância de respeitar diferentes culturas e povos, sobre conhecer as várias etnias dos povos nativos e valorizar essas culturas que construíram nossa identidade brasileira.

Relacionado ao chimarrão alguns estudantes demonstraram familiaridade, mas muitos experimentaram pela primeira vez, e outros poucos não quiseram experimentar. Houveram questionamentos e comentários sobre: o amargor da erva, o

preparo da planta, a derivação do Tererê, e a inclusão de diferentes ervas, sucos e até açúcar no preparo da bebida.

Um fato significativo foi a curiosidade manifestada por alguns estudantes sobre a origem gaúcha do chimarrão: *“Mas o chimarrão não é do Rio Grande do Sul?”* Esse comentário foi utilizado para explicar sobre a origem indígena do hábito do chimarrão, do uso da erva-mate e da cuia, e da apropriação dos gaúchos por essa cultura. Na intenção de tentar reverter o saber equivocado.

Em meio ao diálogo e às reações dos estudantes citei algumas etnias que compõem principalmente a nossa região como: Guaranis, Kaingangues, Xetás e Xokleng. Expliquei que dentre os guaranis se dividem em outros grupos como: Nhanadeva, Kaiowá e MBya. Fiz a ressalva de que esses povos ainda sofrem constantes ameaças sobre suas vidas, sua cultura e seu território. Nesse momento houveram algumas manifestações de indignação entre os presentes na roda, numa demonstração de empatia.

Expliquei que cada etnia tem seus costumes e língua próprios e que o meu maior conhecimento entre os povos referia-se aos Mbya, pelo fato da minha experiência anterior como professora na aldeia.

Comecei a explanação sobre os objetos de forma que retirava um a um de uma caixa e os acomodava em uma manta no centro da roda. Apresentei primeiramente os chocalhos, um Guarani e um Kaigang, durante a explicação ressaltei suas singulares artesanias. Contei sobre seu uso na musicalidade, seu nome em guarani – *Mbaracá* e sobre seu uso em rituais na *opy*. Ao entregar o chocalho para ser sentido pelos estudantes expliquei que esse objeto é quase que universal nos contextos indígenas e que muitas etnias o tem como parte da cultura e simbologia espiritual.

Apresentei também cestarias e esculturas de animais em madeira de caixeta, feitas pelos guaranis, nesse momento fiz a relação entre a ecologia envolvida nas representações animais e os materiais utilizados na confecção desses objetos, no caso a madeira de caixeta, o ferro e o fogo. Dialogamos sobre o ritmo diário na aldeia, sobre a criação, a infância, e sobre o relacionamento uno com a natureza.

Entre os objetos havia ainda uma pequena bolsa de palha (côfo) do povo Krahô do Tocantins, um apito, uma cumbuca, uma pulseira infantil de coco de tucum, tipoias para carregar bebê do povo Kaiabi, além de pulseiras e colares guaranis.

Chamei atenção para os grafismos indígenas presentes nos objetos e expliquei que cada desenho tem um significado e carrega em si a cultura de seu povo.

Propositamente o último elemento a ser trabalhado é o cachimbo, em guarani: *petynguá*, pois acaba recebendo preconceitos, é comum ser associado à vícios, drogas, “cachimbo da paz”, entre outros sentidos pejorativos.

A ignorância é o principal fator desse estigma, então problematizei esse olhar pelo diferente e desconhecido. Comentei com os estudantes que assim como há várias crenças religiosas entre nós como: catolicismo, espiritismo, evangelismo, candomblecismo, hinduísmo; há também a espiritualidade Guarani e outras diferentes religiões para cada etnia indígena, cada uma com a sua fé. Expliquei que o *petynguá* é um sagrado instrumento de conexão espiritual, é usado em momentos de reflexão durante o dia, ou na *opy* quando se canta e reza para *Nhanderu* – Deus para os guaranis, além de ser utilizado pelos pajés como força para a cura que vem através da purificação pela fumaça.

Ao passar o cachimbo para os estudantes sentirem o objeto, pedi de forma muito sincera que ao pegarem no objeto tivessem o máximo de respeito sobre o sagrado que o elemento representa. As reações revelaram uma seriedade, um clima de atenção para o significado desse elemento na cultura indígena. Ainda assim, senti que alguns poucos estudantes ignoraram o significado do objeto e tiveram reações inadequadas com o elemento.

Ainda assim, considero que os estudantes tiveram uma participação significativa durante a prática, fizeram questionamentos tanto de caráter objetivo e conceitual quanto questionamentos mais densos e relacionais. Houveram muitas curiosidades envolvendo as temáticas: tecnologia, internet, celular, trabalho, estudo, bilinguismo, criação, infância, adolescência, casamento, gravidez, cacicado e pajés, guerras e conflitos violentos com não indígenas. Para cada questionamento eram levantadas problematizações e esclarecimentos.

O questionamento de um menino me marcou especialmente, seu olhar intrigado chegou a me desconcentrar da prática. Ele disse: “*Tipo assim, como se torna um pajé?*” Através dessa pergunta entendi a intensidade dos significados que estavam se construindo em seu imaginário. Se há uma devida resposta para essa pergunta, ainda assim não é uma elucidação simples. Respirei em um suspiro longo e profundo e disse a ele que essa pergunta eu não saberia responder. Esse questionamento revela o tradicional saber-fazer-poder guarani no qual se inspira esse trabalho, um

saber onde as respostas não vêm prontas e os conhecimentos dos antigos são respeitados e revelados no tempo significado e para os sujeitos escolhidos. Uma explicação que se dá na não-explicação.

Entre as percepções sobre a prática, registradas no diário de campo, anotei também sobre o desconhecimento dos estudantes sobre a data de 9 de agosto. Já o dia 19 de abril – Dia do Índio, foi identificado por alguns poucos estudantes, revelando que, apesar do fato conhecido de que o dia do índio é mais trabalhado nas escolas, a data em si não está consolidada na memória dos educandos.

Ao apontar dados populacionais de aldeias, etnias e línguas houveram reações de surpresa e curiosidade entre os educandos. Essa reação revelou o desconhecimento sobre as diversidades étnicas e por consequência a generalização arraigada no imaginário dos estudantes. Nesse debate houve inclusive, uma estudante que lembrou o extermínio dos povos indígenas norte-americanos, o que reforça a constatação dessa generalização e distanciamento incutidos nas concepções sobre os povos indígenas.

Com tudo isso, a prática dos objetos sensibilizadores certamente foi muito rica, pois possibilitou diversas externalizações e interações entre os estudantes devido ao seu caráter dialógico, demonstrando ser uma atividade potencial sensibilizadora das questões indígenas. Os estudantes demonstraram diversas reações como a euforia decorrente do momento incomum caracterizado pela proposta da roda de diálogo, além de surpresa ao serem explicitados os contrapontos dos seus pré-conceitos sobre as culturas indígenas.

Além disso, a roda possibilitou uma interação incomum entre os estudantes. Os olhares cruzados à luz da temática indígena compuseram uma troca dialógica inestimável. Houveram aprendizados ensaiando o respeito com relação aos tempos de fala de cada estudante e da escuta do outro.

Ao ser apresentada para esta prática, Neiva demonstrou contentamento pela atividade. Disse que os objetos artesanais possuem valor cultural imensurável para os guaranis, e para outras etnias. Segundo ela, cada objeto possui símbolos, grafismos e significados transmitidos por gerações, numa resistência indelével.

Sobre a delicadeza do contexto em que uma pessoa não indígena é porta voz das culturas indígenas na escola, com a utilização dos objetos, inclusive o polêmico *petyngua*, por exemplo, Neiva ressaltou que esse trabalho é fundamental, e que se

uma pessoa não indígena conhece algo da cultura ela tem sim permissão para trabalhar o assunto, ainda mais sendo educadora.

FIGURA 11: Rodas de conversa, referentes à prática dos objetos sensibilizadores.



Fonte: Anelise Arcega, 2019.

5.3 Terceiro momento: Contextualização crítica

A partir das percepções obtidas na prática dos objetos sensoriais, na semana do dia internacional dos povos indígenas, considerei importante informar aos estudantes a realidade das questões indígenas no Brasil, sendo esse o intuito dessa atividade. Nesse sentido pesquisei uma gama de notícias, dos últimos dois meses, envolvendo o contexto das questões indígenas no país. Montei uma apresentação e ministrei a explanação das reportagens e vídeos com os estudantes.

As informações selecionadas foram retiradas de diversas fontes, compondo ao todo, mais de 20 manchetes que em sua maioria relatavam assassinatos, confrontos, ameaças, contaminações ambientais em terras indígenas, grilagem de terras, além de lutas por melhoria na qualidade de vida e território. Poucas eram as notícias positivas, entre elas: formaturas de mestres indígenas, prêmios por conservação da biodiversidade e união nas lutas pelas pautas indígenas.

Dentre os vídeos trabalhados estava um trecho do documentário “Ko Yvy Ma Ndopa Mo’Ãi – Essa terra não vai terminar” gravado na aldeia Pindoty, na Ilha da Cotinga em Paranaguá; o vídeo “Literatura Verdadeiramente Brasileira” gravado com o escritor guarani Olívio Jekupé; o vídeo “Menos Preconceito Mais Índio” produzido pelo Instituto Sócio Ambiental; e ainda um clipe do grupo de rap guarani - Nação Guarani do Rap⁸ com a música “A Liberdade”, cuja gravação teve trechos captados uma ação intercultural na Escola Abigail dos Santos Corrêa, em 2018, em que inclusive alguns estudantes aparecem no vídeo.

A apresentação da prática foi antecedida por uma orientação à leitura crítica das manchetes alertando aos estudantes que fizessem suas próprias interpretações. Mesmo assim as notícias eram muito chocantes e a cada manchete os estudantes manifestavam mais revolta, demonstravam surpresa, como se não fosse possível e através de suas reações revelaram a desinformação sobre o panorama das questões indígenas no Brasil. Esse fato ressalta a importância do trabalho dos educadores como informantes e problematizadores dos fatos que não chegam até os entendimentos dos estudantes.

⁸ O grupo Nação Guarani do Rap foi fundado por um dos filhos de Neiva, Juliano Fernandes. Participa do grupo outro filho de Neiva, Maurício Karai Jeguaka, o qual foi meu aluno quando ministrei aulas de ciências em Araçaí. Desde lá mantivemos um vínculo e a ele se deve a atividade realizada na Escola Abigail no ano de 2018 que resultou na participação da escola no clipe da música “A liberdade” apresentado no terceiro momento descrito.

As notícias positivas encerraram a apresentação e deixaram um olhar esperançoso nas faces dos estudantes, alguns inclusive ousaram desenrolar possíveis soluções para os problemas apresentados nos fatos noticiados.

Além das manchetes, os estudantes assistiram às composições audiovisuais com o intuito pedagógico de desconstruir os estereótipos identificados na roda de conversa sobre os objetos. Ao assistirem aos vídeos os estudantes identificaram alguns objetos apresentados na prática anterior, revelando um o reconhecimento construído durante a sequência didática.

Ao apresentar o clipe do rap guarani percebi reações de felicidade e alegria nos estudantes. A euforia contagiou a todos ao reconhecerem-se parte daquela construção audiovisual. Tal percepção levou à reflexão de que estreitar a relação com a cultura indígena gera diversos significados e sentimentos e que o contato pessoal com os protagonistas guaranis pode ser um caminho para as práticas interculturais futuras.

Os vídeos escolhidos para auxiliarem no rompimento de estereótipos como a dificuldade tecnológica e do índio bom selvagem, parado em 1500, foram esclarecedores. Acredito que tenham servido para avançar nas concepções dos estudantes sobre os povos indígenas.

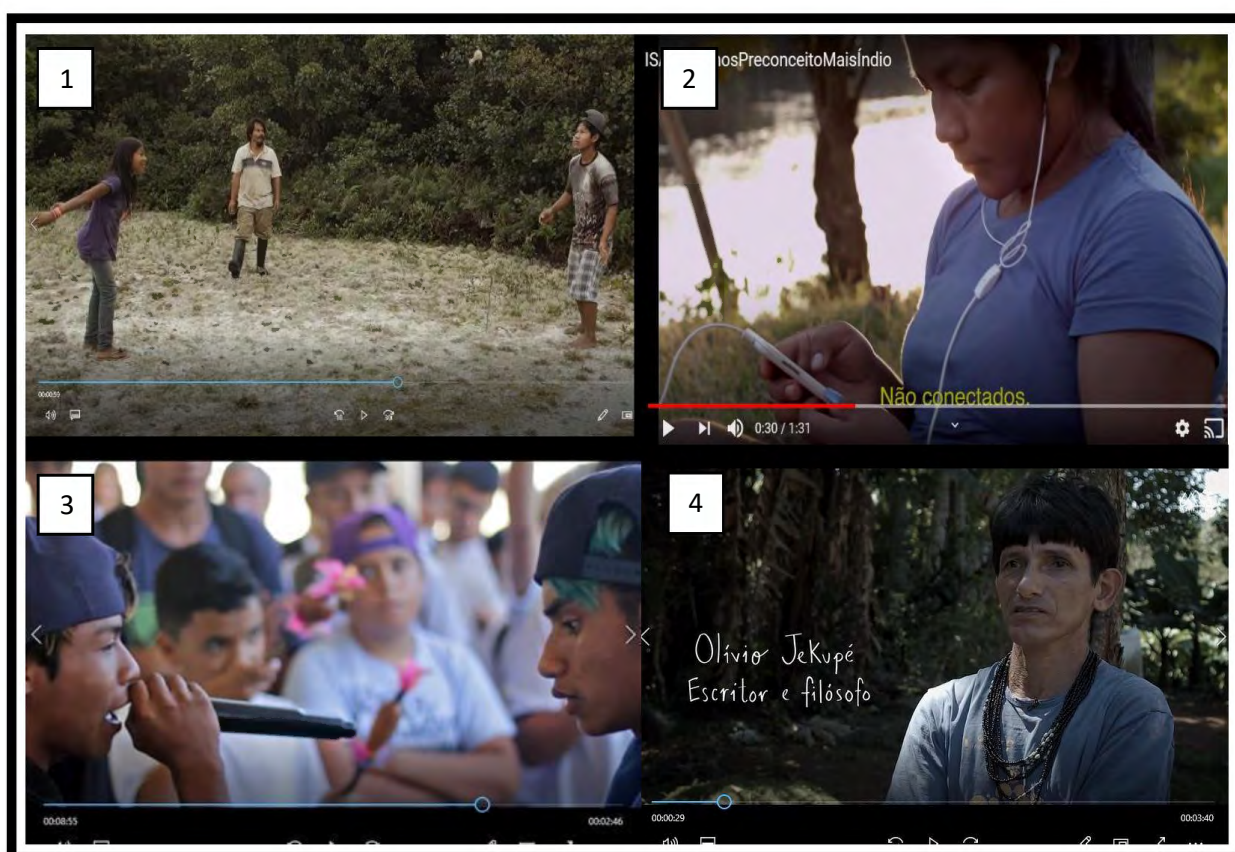
Sobre essas exposições audiovisuais, Neiva julgou importante informar os estudantes sobre a realidade dos povos indígenas, e que por mais que isso pareça apelativo, é a realidade. Confirmou positivamente a apresentação dos vídeos e não conteve a alegria sobre a apresentação do clipe, já que dois de seus filhos fundaram e compõem o grupo de rap guarani. O orgulho de mãe não cegou para o papel intercultural e de resistência inculcado no vídeo, e Neiva reconheceu a importância da visualização e valorização do trabalho dos meninos na escola.

FIGURA 12: Turma assistindo aos vídeos da prática da Contextualização crítica.



Fonte: A autora, 2019.

FIGURA 13: 1,2,3 e 4 - Capturas de tela dos vídeos utilizados na prática da contextualização crítica.



Fonte: A autora, 2019.

5.4 Quarto momento: Visita ao Museu

Como forma de encerramento ao ciclo das práticas apresentadas nos momentos anteriores, e com o objetivo de ampliar ainda mais as concepções sobre a cultura indígena, organizei uma aula de campo, uma visita à exposição *Nhande Mbyá reko* – Nosso jeito de ser Mbyá Guarani, montada no MAE - Museu de Arqueologia e Etnologia, no município de Paranaguá. A exposição foi construída com a colaboração de cinco comunidades da região litorânea do Paraná: Aldeia *Pindoty*, Aldeia *Kuaray Guata Porã*, Aldeia *Guaviraty* e Aldeia *Karaguata Poty* - encontradas no mapa da FIGURA 7. A exposição foi montada sob curadoria compartilhada, com a organização de acervo e montagem colaborativa juntamente com os povos das aldeias citadas.

FIGURA 14: Cartaz da exposição *Nhande Mbyá reko* – Nosso jeito de ser Mbyá Guarani.



Fonte: Museu de Arqueologia e Etnografia, 2019.

A organização da saída passou por algumas etapas pertinentes a essa metodologia, começando pelo planejamento, a criação de um projeto descritivo além de agendamento e confirmação de logística – feito pelo transporte escolar do município de Matinhos. Os estudantes foram orientados, para um maior esclarecimento da aula de campo e sobre os objetivos da visita ao museu. Providenciei, juntamente à secretaria da escola, as autorizações dos responsáveis para que os alunos pudessem participar da vivência na cidade vizinha.

Ao chegarmos ao museu tivemos uma apresentação sobre a história e arquitetura do prédio do MAE. Durante a primeira parte da exposição o monitor explicou sobre a curadoria compartilhada juntamente com os indígenas para a montagem das salas.

Após assistirmos a um vídeo sobre a aldeia da ilha da cotinga adentramos numa sala onde haviam fotos, cestas, arcos, flechas, esculturas em madeira, colares e pulseiras, onde o monitor fez explicações sobre aqueles objetos. Os estudantes manifestaram empolgação, curiosidade e perguntaram muito. Lembraram-se dos aprendizados das práticas anteriores, reconheceram peças expostas como a pulseira guarani, as cestas, o *petynguá* e as esculturas e ao manifestarem seus conhecimentos aprendidos durante a semana deixaram os monitores surpresos.

Figura 15: Estudantes atentos à explicação do monitor durante a visita da exposição *Nhande Mbyá reko* – Nosso jeito de ser Mbyá Guarani, no MAE.



Em meio às explicações, o monitor comentou sobre como, para ele, os indígenas são mais civilizados que os *juruá* e como as crianças indígenas são educadas. Apesar de, na minha concepção os estudantes estarem se portando muito bem, como crianças em um museu, senti que talvez a intenção do monitor fosse mostrar aos estudantes uma outra perspectiva de comportamento, e com essa fala alguns estudantes demonstraram surpresa e um certo constrangimento.

O próximo espaço visitado representava a *opy*, o monitor falou sobre as estruturas das paredes feitas de barro, sobre o batismo, e sobre a ausência de luz dentro da casa de reza. Nessa sala os estudantes relataram os aprendizados apropriados na roda de conversa e demonstraram alegria e orgulho em se perceberem detentores dos conhecimentos materializados pela exposição.

O monitor apresentou as estátuas entalhadas em madeira que representam o *Xondaro* e a *Xondaria* e denunciou o roubo do *petynguá* da mão do *Xondaro* e o vandalismo das marcas de chutes nas paredes da sala que representa a *opy*. Nesse momento os estudantes lamentaram e expressaram-se indignados pelo profundo desrespeito, manifestando empatia pela cultura desacatada. Ao finalizar a apresentação da sala, o monitor descreveu o processo de reunião das lideranças das aldeias naquele espaço, durante horas, até que a exposição fosse liberada para a abertura.

FIGURA 16: Estudantes na sala que representa a *opy*, na exposição *Nhande Mbyá reko – Nosso jeito de ser Mbyá Guarani*, no MAE.



Fonte: Autora, 2019.

Na parte final da exposição, o monitor fez explicações sobre Juliana Kerexu, a cacique da Aldeia Pindoty, enaltecendo a liderança feminina da aldeia, deixando as estudantes orgulhosas da representação de gênero. Como um bônus da visita ao museu, que tinha como foco a exposição guarani, tivemos apreciações muito ricas sobre os povos sambaquianos. Através das peças encontradas nos sambaquis do litoral e inclusive de um esqueleto humano, os estudantes realmente aprenderam muito e certamente tiveram uma experiência inesquecível, assim como foi para mim.

A visita à exposição *Nhande Mbyá reko – Nosso jeito de ser Mbyá Guarani* reacendeu em meu fazer educador a importância dos museus como espaços de práticas pedagógicas. O encanto gerado pelo museu, os objetos, montagens, jogos interativos e a beleza histórica do prédio compuseram um cenário de aprendizado vivo e integral.

Sobre esta prática descrita e posteriormente compartilhada com Neiva, a educadora reconheceu que a iniciativa é muito importante para que os estudantes aprendam ainda mais sobre o modo de ser do povo guarani, e a exposição do museu, com tantas manifestações dessa cultura indígena é uma fonte importante de divulgação e valorização dos saberes desse povo. Neiva, no entanto lamentou ao saber que, mesmo tendo participado de forma ativa na construção da discursividade

do seu modo de vida durante a curadoria compartilhada, os estudantes das próprias aldeias pouco tiveram oportunidade de visitar a exposição pronta, e segundo Neiva, seria muito importante também para esses jovens guaranis a contemplação de sua cultura materializada na exposição, bem como sua vivência de reconhecimento naquele espaço.

5.5 Quinto momento: Elaboração da proposta colaborativa

Esse momento veio a consagrar todo o trabalho colaborativo desenvolvido entre Neiva e eu. As análises da prática investigativa, dos objetos sensoriais, da contextualização crítica e da visita ao museu, nos possibilitaram de forma irmanada construir paralelos entre a escola e a aldeia, conforme a perspectiva intercultural proposta nesta pesquisa.

Com base nos estudos e nas conversas, nos propusemos a pensar uma prática pedagógica que pudesse diminuir as distâncias conceituais identificadas nos processos didáticos acima descritos.

Em consonância entendemos que para uma aula temática sobre os povos indígenas, o ideal seria priorizar a presença de um representante genuíno, que pudesse ir até a escola e participar da aula como protagonista de uma roda de conversa.

Especificamente para o objetivo deste trabalho Neiva sugeriu uma roda de conversa com a temática: “Sabedorias tradicionais guaranis com a natureza”, onde ela se propôs a ir até a escola conversar com os estudantes sobre as relações do povo guarani com a natureza, com as plantas, com as águas, com os animais, etc.

Segundo Neiva, nessa proposta de prática pode ser trabalhada com os estudantes a forma como os guaranis se relacionam com a natureza, utilizando-se como referência os seus saberes tradicionais. Em sua fala:

“Eu coloquei esse tema porque desde que eu era criança, antes de existir aquela... gestão ambiental, eu já ouvia como podemos tratar a natureza. Eu já ouvi isso do meu avô.”

Neiva Gabriel Fernandes, 2020.

Além do fato de Neiva constatar em sua fala que a sabedoria guarani já tratava sobre os assuntos de conservação da natureza antes da citada área de conhecimento *juruá*, podemos entender no seu relato a identidade guarani em sua relação com a natureza mantendo-se viva pela narrativa de seu avô, através de uma relação intergeracional.

Agora essa educadora se coloca na posição de detentora dessa sabedoria e se dispõem a apresentá-la para estudantes não indígenas, como forma de valorizar sua cultura, romper estereótipos e sensibilizar para o cuidado do meio ambiente.

Durante a roda de conversa serão trabalhados alguns apontamentos das práticas anteriores de modo a trazer os temas para a problematização em conjunto. Ao final Neiva compartilhará uma canção. Segundo ela, a canção vem nos lembrar a diversidade de frutas, matas e rios que existem na natureza, mas que a humanidade está destruindo as riquezas sagradas dadas por Deus.

Nhandeka'aguyre jareko va'kue yva'a
Porã nhandevy guarã, hetava',
ekuery omokamhymba,
nhanderu mirĩ oeja va'ekue.

Temos em nossas matas as frutas
sagradas que o nosso Nhanderu criador nos deixou,
mas os homens já destruíram
o que tinha deixado o nosso Nhanderu mirim.

Transmissão e tradução: Neiva Gabriel Fernandes, 2020.

Organizaremos antecipadamente uma solicitação para que os estudantes tragam frutas de casa para que possamos vivenciar um momento especial em que Neiva explicará sobre a celebração tradicional Ka'ai nhemngarai'i da erva mate com as frutas, realizada anualmente pelos guarani mbya, para que nunca falem frutas na mesa das pessoas. Nas palavras de Neiva:

Mesmo que muitas pessoas não conhecem a cultura guarani, todos os anos é feito uma celebração pelos guarani mbya sobre todas as frutas para que não faltem nas mesas dos seres humanos.

Neiva Gabriel Fernandes, 2020.

A previsão, segundo o planejamento deste trabalho, era concretizar a elaboração da prática colaborativa e aplicá-la neste ano de 2020, no entanto, devido ao contexto de aulas interrompidas pela pandemia do coronavírus, o processo de aplicação da roda de conversa com os estudantes não pode ser realizado. Mesmo assim, ainda há planos de efetivar essa prática quando for possível, em segurança e com maior tranquilidade, bem como fazer sua descrição e documentação

FIGURA 17: Celebração tradicional Ka'ai nemongarai'i – Batismo da erva mate com as frutas, na opy, em Araçaí.



Fonte: Neiva Gabriel Fernandes, 2020.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve revisão bibliográfica sobre a documentação de práticas pedagógicas amparadas pela Lei 11.645 nas questões indígenas, à luz das concepções do ser indígena na escola tendo como cenário as relações indígenas com seu ambiente natural, apontou um caminho ainda estreito e pouco consolidado em comparação com a retórica dos discursos. Assim, revelou a necessidade de serem fomentados incentivos aos educadores para realizarem suas práticas e documentá-las, senão para servir de inspiração para outros educadores, para eles mesmos reverem seu trabalho, ou ainda para sentirem que suas próprias práticas podem ganhar pesos referenciais e consequentemente qualificarem o seu fazer pedagógico.

O tardio reconhecimento legal do trato das questões indígenas na escola exige força para abrir espaços e deve ser cada vez mais ampliado, debatido, discutido, aprofundado e qualificado. Devo aqui pautar a especificação disciplinar no trato das questões indígenas em referência da Lei 11.645 e da orientação curricular através da BNCC, não no sentido de fragmentar ainda mais o ensino, mas de garantir que os saberes culturais dos diversos povos, em todas as áreas do conhecimento, sejam valorizados e apresentados nas escolas.

Toda a base teórica desta pesquisa trouxe contribuições fundamentais em cada momento referenciado, não apenas relacionando-se ao trato da Lei 11.645, mas na busca de aproximar os estudantes de sua própria história enquanto cidadãos e inclusive descendentes desses povos antigos.

Já os referenciais teóricos alusivos às educações indígenas contribuíram para os entendimentos do trabalho colaborativo intercultural com Neiva. Através dos aportes estudados pude entender mais a Neiva – mãe, educadora, estudante, fonte viva e generosa da resistência guarani. Tal entendimento aliado à metodologia etnográfica conduziu tecnicamente e pessoalmente a um processo respeitoso e atento, contribuindo para o caráter fluido de cada etapa desta produção.

Referente às práticas descritas, devo confessar que a atividade investigativa sobre as concepções do ser indígena pelos estudantes, tomou proporções não previstas, no entanto enriqueceu a descrição da prática através da análise quantitativa oriunda das falas dos estudantes, e possibilitou, a partir do trabalho colaborativo, trazer percepções pertinentes sobre o imaginário dos estudantes envolvidos. A análise revelou que mantém-se, no imaginário dos estudantes, uma representação

estereotipada dos indígenas, e como o grupo de estudantes representa uma parcela da sociedade, concluo que a visão do senso comum, do índio genérico, romantizado, é imperativa e está sendo constantemente replicada nos diversos espaços sociais.

Os estudos e as orientações anteriores à análise, infelizmente já previam esse resultado, no entanto as generalizações da imagem dos indígenas, personificadas no índio de 1.500, realçaram ainda mais essa hipótese. Nenhum aluno foi capaz de citar um conflito sequer envolvendo a existência dos povos indígenas, e apesar de Neiva apreciar as descrições culturais, comportamentais, e o olhar positivo exposto pelos estudantes, considerou relevante a contextualização real das questões indígenas no Brasil.

Além desses resultados, o processo de análise colaborativa exigiu minha redenção quanto ao erro na elaboração da pergunta provocada aos estudantes, e alertou para um caminho constante de aprendizados com os povos indígenas, bem como à necessidade infinda de buscar referências e conhecimentos sobre a diversidade étnica indígena latino americana.

Referente à prática dos objetos sensoriais, revelou-se o potencial dos elementos culturais indígenas simbolizados pelos objetos. A roda de conversa, enquanto metodologia, demonstrou-se viável e poderosa. Os olhares cruzados entre os estudantes, estabeleceram uma conexão singular que possibilitou diversas manifestações entre eles.

A prática relativa à contextualização crítica através da apresentação das reportagens recentes sobre as questões indígenas imprimiram uma tensão nas turmas e um clima de revolta. Vale ressaltar que essa prática coincidiu com o primeiro ano do governo Bolsonaro, quando os povos indígenas sofreram inúmeros ataques advindos dos apoiadores do governo, que reivindicavam as promessas de campanha de seu candidato eleito. Já os vídeos apresentados sobre indígenas e tecnologia, literatura, e o clipe gravado na escola estabilizaram os ânimos dos estudantes. A visita ao museu coroou o ciclo de ações da semana do dia internacional dos povos indígenas, e os estudantes orgulharam a professora por todo o aporte de conhecimentos expressados durante a exposição.

Como educadora consciente dos rumos pessimistas alertados para a humanidade, sinto-me responsável em informar, conscientizar e sensibilizar os educandos para pensarem o meio ambiente de forma cuidadosa. Esse cuidado, pode vir através da identificação com o planeta e de uma relação com a Terra de maneira

mais interligada e sensível. Os discursos teorizados neste trabalho identificaram e potencializaram a sabedoria intrínseca dos povos originários, apontando que a instrução e a valorização dos costumes e conhecimentos dos indígenas compartilham o olhar de igualdade pela natureza e podem sensibilizar aprendizados ambientais.

O trabalho intercultural reforçou ainda mais o quanto é fundamental a humildade do povo branco em aprender com os povos de resistência. O olhar da Neiva foi sensível em suas ponderações de acordo com a perspectiva guarani. A elaboração da prática colaborativa, levou em consideração todas as práticas aplicadas, suas metodologias, seus discursos e abordagens e decorreu-se que Neiva propôs com sensibilidade e disposição uma nova roda de conversa com o tema “Sabedorias tradicionais guaranis com a natureza”, que será realizada em breve e também documentada.

Com essas atividades o caminho na desconstrução da visão do índio genérico foi aberto mas não vencido, esse é um trabalho moroso e o aprendizado intercultural deve ser contínuo. O conjunto de práticas realizadas construiu uma aproximação das questões indígenas importante, já foi possível identificar entre os estudantes apropriações diversas sobre as culturas dos povos nativos, principalmente Mbya Guarani, e o desconhecimento que barrava essa relação agora criou identificações e abriu os caminhos para o encontro.

Como produto deste trabalho elaborei um protocolo de ação em educação intercultural, contido no apêndice deste trabalho, intitulado “Sabedorias tradicionais com a natureza” com uma prática inspirada na elaboração colaborativa descrita no quinto momento dessa dissertação. Espera-se que outros educadores venham a se inspirar pelo trabalho, e reproduzir ou criar suas próprias práticas de modo a adaptarem-se às suas próprias realidades escolares.

O encontro entre a escola e a aldeia dado através do percurso intercultural colaborativo entre as duas educadoras, sob o olhar das concepções do ser indígena e da sua relação com o meio ambiente descrito neste trabalho, revelou fatos, reuniu informações, subsidiou práticas, e mais do que tudo se constituiu em um processo de troca e aprendizado sensíveis e atentos de acordo com a perspectiva intercultural de olhar crítico. Retomando as recordações do início deste projeto, com relação à dificuldade na decisão sobre o tema, acredito poder dizer que, movida pela identificação com as questões indígenas e pelo meu fazer educador, trilhei o caminho correto.

Considerando o trabalho como um todo, certamente o ponto alto, a grande contribuição de toda essa construção foi o nível de diálogo tecido entre as educadoras. Apesar das condições de comunicação terem sido prejudicadas devido ao distanciamento social necessário ao contexto pandêmico, juntas nós construímos uma forma de relacionamento, uma forma de produção educacional intercultural compartilhada, que produziu transformações em ambas. A partir dessa relação construímos um diálogo simétrico, com respeito e atenção à fala e à escuta. Ao tecermos essa relação dialogando sobre as práticas, abrimos um horizonte de diálogo intercultural. Esse horizonte produziu zonas de transformação tanto na autora como na interlocutora Neiva, abrindo zonas de alteridade para acolher o outro, para acolher o exercício respeitoso da oitiva no diálogo, refletida nas ponderações de ambas educadoras durante os momentos deste trabalho. Eu educadora não-indígena fiquei com uma zona dentro de mim de abertura para o outro. Ao mesmo tempo, Neiva ficou com uma zona dentro dela de abertura para o outro.

Essa educadora guarani teve um lugar no trabalho, na minha vida e foi protagonista nesta pesquisa. Paralelamente, eu também tive um lugar na vida de Neiva, e na educação dela. Enfim, nós duas ao fazermos esse movimento, ao tecermos essa relação, estamos possibilitando aos leitores e pesquisadores enxergarem isso como um horizonte de possibilidade em fazer educação.

Ao agradecer Neiva por sua parceria neste trabalho recebi a seguinte resposta:

Obrigada à você, eu também fico muito feliz de ajudar no seu trabalho e compartilhar os nossos conhecimentos. Você ajudou muito também na escrita, pra pensar mais assim pra escrever sobre a cultura e a educação. Daí fico muito feliz também. Eu agradeço também, qualquer coisa é só me chamar que eu te ajudo.

Neiva Gabriel Fernandes, 2020.

REFERÊNCIAS

- ANA, Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico. **Mapa RH Atlântico Sul**. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/ana/pt-br/todos-os-documentos-do-portal/documentos-spr/mapas-regioes-hidrograficas/atlantico-sul-para-site-ana-a0.pdf/view>. Acesso em: outubro de 2020.
- ARTAXO, P. **Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno?** Revista USP, (103), 13-24. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/99279/97695>; Acesso em: agosto de 2019.
- BENITES, S. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. Trabalho de conclusão de curso (graduação). UFSC, 2015.
- BUENO, P. R.; BUENO R. B. **Imagens da desigualdade racial entre sujeitos escolares**. Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos, v. 12, n. 1, p. 41-51, jan./jun. 2019 ISSN 1983-8921
- BONIN, I. T. **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor**. Povos indígenas & educação/Maria Aparecida Bergamaschi (org.). 2. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.** Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf ; Acesso em: julho 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Seção 1.
- BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. 20. Ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Constituição Federal de 1988.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. **Interculturalidade e educação na América Latina**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

CARVALHO, J. J. FLORÉZ, J. **Encuentro de saberes: huellas de memoria pluriversa y descolonización de la universidad contemporânea**. Arxius de sociologia, ISSN 1137-7038, Nº. 39, 2018. Disponível em: [file:///D:/vendramin/Arquivos/Desktop/Mestrado/MEU%20projeto%20MESTRADO/6874492%20\(1\).pdf](file:///D:/vendramin/Arquivos/Desktop/Mestrado/MEU%20projeto%20MESTRADO/6874492%20(1).pdf). Acesso em: outubro de 2020.

COLLET, C. L. G. **Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico**. Cadernos de educação escolar indígena - 3º grau indígena. Barra do bugres: Unemat, v. 2, n. 1, 2003

COLLET, C. **Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico**. In: GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006, p.115-130.

CORREA XAKRIABÁ, C. N. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Brasília – DF, 2018. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.

E.E. PROFESSORA ABIGAIL DOS SANTOS CORRÊA – EF. Projeto Político Pedagógico, Matinhos, 2015. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0Bw7bWLNor9xVR3pqWS1pdFNyNik/view>; Acesso em: agosto de 2020.

DA MATTA, R. **Revitalizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DIEGUES, A. C. S; ARRUDA, R. S. V. (orgs.). **Etnoconservação da Natureza, enfoques alternativos**; São Paulo: Hucitec, 2000.

FORNET-BETANCOURT, R. **Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad**. México; 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, A. E. C. Nas brumas revigorantes de Jakaira Chy Ete, o encantamento feminino das belas palavras Mbya Guarani. **Das Questões**, v. 5, n. 5, 2018. Recurso digital disponível.

_____. A Poética do Belo Caminhar: Arte, ecologia, narrativa e resistência Mbyá Guarani. **TOM Caderno de Ensaios #4**, Curitiba, Vol.2, n.4, UFPR. julh./dez., 2016. Recurso digital disponível.

_____. **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/conexões de saberes.** 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2015. Recurso digital disponível.

_____. **Territórios ameríndios: espaços de vida nativa no Brasil meridional.** Povos indígenas & educação/Maria Aparecida Bergamaschi (org.). 2. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Nossos contemporâneos indígenas. In: FREITAS, A.E.C.; FAGUNDES, L.F.C. Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Ed. Associadas, 2008.

_____. Estudos Complementares ao EIA/RIMA referentes ao componente indígena voltado ao processo de licenciamento ambiental do sistema de reforço eletroenergético à Ilha de Santa Catarina e Litoral Catarinense. Porto Alegre: NEOCORP, 2006. Recurso digital disponível.

GÓES, L. M. **Interculturalidade e educação escolar indígena – aprendizados a partir da escola M'bya Arandú.** Matinhos. Matinhos. Artigo apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação do Campo e Realidade Brasileira a partir de seus Pensadores. UFPR – Litoral, 2019.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.

GUIMARÃES, R. **A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento.** In: VIANA, G. et al. (Org.) O desafio da sustentabilidade. São da sustentabilidade Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

ÍNDIO EDUCA - site de conteúdo produzido por intelectuais indígenas. <https://www.indioeduca.org/>

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LADEIRA M. **O caminhar sob a luz: território Mbya à beira do oceano.** São Paulo: Editora UNESP; 2007.

LADEIRA M. I.; MATTA P. **Terras guarani no litoral: As matas que foram reveladas aos nossos antigos avós. Ka aguy oreramoi kuery ojou rive vaekue y.** São Paulo. CTI – Centro de Trabalho Indigenista, 2004.

LEFF, H. **Epistemologia Ambiental.** 4. ed.Revista – São Paulo: Cortez, 2007.

LÉVI-STRAUSS, C. **O Pensamento Selvagem.** Campinas: Papirus Editora, 1997.

MARGARIDA, A. P., MARTINS, P. **Direitos Indígenas, Território E Resistência: Notas Em Torno De Uma Aldeia Mbyá Guarani No Litoral Do Paraná.** RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, V. 05, ed. especial, mai., 2019, artigo nº 1552

MATTOS, C. L. G., e CASTRO, P. A. orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MENEZES, A. L. T. **Educação Guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento.** Povos indígenas & educação/Maria Aparecida Bergamaschi (org.). 2. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

NOELLI, F. S. et al. **Primeiro balanço da pesquisa arqueológica em sítios Jê do sul no estado do Paraná.** Rev. do CEPA. Santa Cruz do Sul, v.27, n.37, p. 51-92. jan./ jun. 2003.

OLIVEIRA, R. C. **Ensaaios antropológicos sobre moral e ética.** Rio de Janeiro: tempo brasileiro, 1996.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo.** 2 ed. Brasília: Paralelo, 2006.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAMOS, A. F. de. **Ambientes e territorialidades indígenas: cartografia intercultural na terra indígena tupã nhe'é kretã.** Morretes, PR. Dissertação do Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, UFPR, Setor Litoral. 2020.

ROSA, M. C. **Notas sobre a presença guarani no estado do Paraná. Elementos de cosmologia e História.** Londrina: Revista Mediações, 1999.

RUSSO, K.; PALADINO, M. **A Lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola.** Revista Brasileira de Educação, v. 21, p. 897-921, 2016.

SAMPAIO, O. A. G. R. Universidade como área de influência, no olhar de um guarani. **Iluminuras.** V. 18, n. 43, pp. 134-157. Porto Alegre, UFRGS, 2017.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez. 2000.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A.; **Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo,** in B. S. Santos (org.), *Semear outras soluções.* Porto: Afrontamento, 23-101. 2004.

SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. 2017.

SEED. **Instrução normativa no 010/10**. Disponível em: http://www.bntmailonmedeiros.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/583/arquivos/File/Instrucao_010_Equipes_Multidisciplinares.pdf. Acesso em: set. 2020.

SEED. **Relato de intercâmbio entre Comunidades Guarani**. 2011. Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/relato-de-intercambio-entre-comunidades-guarani.html>. Acesso em: novembro de 2020.

SEED. **Resolução 3399**. Diário Oficial nº. 8294 de 27 de Agosto de 2010. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em set.2020.

SEMINÁRIO Internacional Etnologia Guarani. Disponível em: <https://ocs.ufgd.edu.br/index.php?conference=etnologiguarani&schedConf=iietnologiguarani&page=schedConf&op=presentations>. Acesso em: fevereiro de 2021.

STAVENHAGEN, R. **Etnodesenvolvimento: Uma Dimensão Ignorada no Pensamento Desenvolvimentista**. Anuário Antropológico/1984/1985. Rio de Janeiro: Tempo Brasiliense, 1985.

TELLES, L. S. (Org.). **Maino'i rapé – O caminho da sabedoria**. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFPC: UERJ, 2009.

TOLEDO, V. M. **Povos / Comunidades Tradicionais e a Biodiversidade**. In: LEVIN, S. et al. (Eds.) *Encyclopedia of Biodiversity*. Academic Press, 2001.

VARGAS, F. **Vida e experiências em tempo e espaço na educação escolar indígena**. Matinhos. Artigo apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação do Campo e Realidade Brasileira a partir de seus Pensadores. UFPR – Litoral, 2019.

XV ACAMPAMENTO TERRA LIVRE. **2019: Resistimos há 519 anos**. Disponível em: <https://mobilizacaonacionalindigena.wordpress.com/2019/04/24/xv-acampamento-terra-livre-2019-resistimos-ha-519-anos/>. Acesso em: setembro de 2020.

8 GLOSSÁRIO

Aajuma - tchau

Aguy jevete – gratidão

Anheté – Verdade

Ekyrirí! – Silêncio, quieto

ete'i – verdadeiro

Ha evete – Obrigado (a)

ipuru'a - mulher grávida

Jaajapo? – Vamos dançar?

Jaama – vamos!

Ja karu? – Vamos comer?

Javyju – Bom dia

juruá kuery – brancos, não indígenas

kunhatã'i peve – meninas

kyringue yvua – crianças felizes

kunumim - meninos

kuyringue – crianças

Mba'e tu rejapo? – O que está fazendo?

Mbaracá - Chocalho

mbojerovia – acreditar

mbya arandu – sabedoria mbya

mitâ – nenê

mitãojau – parto

mitãmbojaua – parteira

Ndaikuai – não sei

Nderery? – Seu nome?

Nhanderekó – modo de ser

Nhanderu – Deus nosso criador

nhe'ẽ - fundamento do ser/pessoa guarani

nhemongarai – batismo

nhevãnga – brincadeira

oendu – escutar

oguata – caminhada

oguerova joeko – modificar o mundo do outro

ojapyxaka – concentrar

omongueta – aconselhamentos dos mais velhos

Opy - Casa de Reza

petyngua - cachimbo

tekoa – aldeia

teko porã – bom viver

xara'u – sonho dos pais, ou familiares com a gravidez

Xondaria - Guerreira

Xondaro - Guerreiro

Yvy Marãe'y - Terra sem mal

yvy apy – final do mundo

yãkoana – ser sobrenatural

APÊNDICE – PROTOCOLO DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL








Desenvolvido por:

Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais

Mestranda
Nahyr Carneiro da Silva – Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral

Orientadora
Ana Elisa de Castro Freitas – Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral

Interlocutora
Neiva Gabriel Fernandes – Estudante indígena de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

- 3586 Silva, Nahyr Carneiro da
Saberes indígenas: Ancestralidade, tradição e educação com a natureza / Roda de Conversa: Sabedorias tradicionais com a natureza / Nahyr Carneiro da Silva ; orientadora Ana Elisa de Castro Freitas ; interlocutora Neiva Gabriel Fernandes. – 2021.
17 f.
1. Cultura indígena. 2. Povos indígenas. 3. Saberes indígenas. I.
Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. II.
Título.

CDD—371.8

registro vincula: Registro CTRB 9/1031



Agradecimentos:

Para elaboração deste material contamos com muitos colaboradores. Nossos agradecimentos:

Aos Estudantes e equipe pedagógica da Escola Estadual Abigail dos Santos Corrêa – Matinhos – PR.

Aos Estudantes, professores e professoras da Escola Indígena M'Byá Arandu – Piraquara – PR.

As Lideranças e Comunidade Indígena Guaraní da Aldeia Araçá - Piraquara – PR.

Aos Pesquisadores e pesquisadoras do Laboratório de Interculturalidade e Diversidade/LaID do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná.

À Rede PROFCIAMB - Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais, especialmente à equipe docente, discente e técnico-administrativa da Associada PROFCIAMB do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná.

À Agência Nacional das Águas/ANA

Ao Programa de Educação Tutorial/PET-MEC

Apresentação:

Este protocolo busca avançar na efetivação de práticas educativas interculturais, envolvendo a participação ativa de povos indígenas e comunidades escolares colaborativamente na abordagem das temáticas indígenas nas escolas brasileiras, como prevê a Lei Federal n. 11.645/2008.

Sua motivação reside na constatação de que, muitas vezes, os processos e práticas formativas abordando as questões indígenas na escola persistem marcados por metodologias e abordagens que perpetuam um olhar generalizante e superficial sobre os povos indígenas e, provavelmente de forma não intencional, educadores e educadoras terminam colaborando para a construção e manutenção de um olhar romantizado, folclorizado, que não reconhece a diversidade étnica dos povos, seus saberes e os

rotula como sociedades idealizadas, paradas no tempo, sem maiores conflitos, lutas ou movimentos.

Atentas a esse descompasso, e amparadas na premissa da participação dos povos indígenas nos projetos, políticas e programas que afetem suas vidas, preconizada pela Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho e referenciadas nos discursos, movimentos e documentos que integram a crescente produção intelectual de indígenas em todo o país, nos empenhamos na promoção de ações que resultem na participação ativa de sujeitos e coletivos indígenas na construção de práticas educacionais colaborativas.

Nessa direção, buscamos neste protocolo estabelecer proposições para o exercício da interculturalidade por meio de projetos de ensino compartilhados entre educadores indígenas e não indígenas.

Este protocolo descreve o processo de desenvolvimento de uma prática intercultural de ensino de ciências, no formato de Roda de Conversa, planejada e avaliada colaborativamente por educadoras indígenas e não indígenas.

O objetivo geral foi possibilitar aos estudantes a experiência de efetivamente participar na produção de um conhecimento significativo acerca dos povos indígenas, resultante do cruzamento de olhares das educadoras e educadores envolvidos na sua abordagem, e tratando de temas previstos no currículo da disciplina de Ciências, mas desde uma perspectiva intercultural crítica.

Sua metodologia buscou materializar outras possibilidades menos assimétricas de relações humanas entre indígenas e não indígenas, e destes com o meio ambiente, pressuposto ético que deve ser adotado quando o que se pretende

é descolonizar os saberes e oportunizar a redução das desigualdades que nos impedem de conversar, pensar, criar e trabalhar junto com os povos indígenas.

A prática pedagógica apresentada é comprometida com os ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, na medida em que busca condições materiais para a redução do preconceito e desigualdade, e diminuição das distâncias que separam as culturas humanas e estas da natureza.

A equipe envolvida nesta prática inclui uma educadora indígena Mbyá Guarani, pertencente à comunidade da Tekoa Araçá, localizada nas partes altas da Bacia Atlântico Sul, município de Piraquara/PR, a qual foi convidada como protagonista na condução de uma Roda de Conversa abordando a proposta temática: Sabedorias tradicionais com a natureza.

Planejamento:

1 - Identificando as partes do Protocolo:

Idealmente, o protocolo de práticas interculturais deve ser incluído no planejamento ou mesmo no projeto político pedagógico da sua escola, devendo ser firmado entre duas ou mais instituições escolares – por exemplo, entre sua escola e uma escola indígena bilíngue próxima da sua localidade.

O protocolo intercultural estabelecido entre instituições de ensino é uma ferramenta para que educadores e educadoras de ambas as escolas possam planejar colaborativamente ações em comum. O contato inicial pode ser feito por e-mail ou telefone, explicitando o interesse em uma reunião com o objetivo de aprofundar parcerias com a escola indígena, cujo contato pode ser obtido na Secretaria Estadual de Educação, tendo em vista que as escolas indígenas no Brasil são de competência estadual.

Na primeira visita à escola indígena, deve-se apresentar a proposta de organização de projetos e calendários de atividades colaborativas em comum, que podem envolver uma equipe interdisciplinar de educadores e educadoras, de modo a cobrir um leque de possíveis atividades. O interesse de ambas as equipes – da escola indígena e não indígena – devem ser postos na mesa nesta primeira conversa, para contemplar o interesse de ambas as partes.

É sabido que anualmente as escolas indígenas se veem às voltas com as atividades do Dia do Índio, e não raro demandam a presença de indígenas nas escolas, sem qualquer planejamento prévio, sobrecarregando as comunidades. Por outro lado, é sabido que com a crescente presença de jovens indígenas nas universidades brasileiras, seus estudos preparatórios para o vestibular poderiam se beneficiar de uma colaboração mais estreita com educadores não indígenas.

Estes exemplos indicam a necessidade de identificar as demandas de ambas as partes, passo fundamental para estabelecer uma agenda de práticas interculturais e um protocolo.

Na ausência de uma escola indígena próxima da sua escola, é possível estabelecer o protocolo com uma universidade próxima, especialmente uma universidade pública. Desde a Lei de Cotas/2012, as universidades públicas contam com um crescente número de jovens indígenas cursando as mais variadas carreiras profissionais. Nesse caso, pode-se promover um projeto de extensão universitária envolvendo estudantes indígenas, suas comunidades, a universidade e a escola.

Caso não haja nenhum contato institucional prévio, é possível ainda que educadores e educadoras possam fazê-lo diretamente, nas redes sociais, nas feiras das cidades, onde os povos indígenas expõem e comercializam sua arte, ou através de uma visita pessoal a uma terra indígena próxima de sua localidade. É possível também firmar um protocolo diretamente com uma comunidade indígena específica, envolvendo uma

visita à comunidade e expondo a intenção a sua liderança, cacique ou outra, e, por meio dela, iniciar uma conversa que poderá envolver toda a comunidade. Tal como no protocolo institucional, o protocolo interpessoal deve prever o agendamento da visita, manifestando a intenção de apresentar a proposta de atividade – em nosso exemplo, a Roda de Conversa focalizará a temática ambiental pelas lentes Mbyá Guaraní – diretamente ao cacique ou cacica da comunidade.

Sinteticamente, no planejamento do protocolo, o primeiro passo é identificar as partes que integram o protocolo. Em sua forma mais simples e direta, o protocolo pode envolver duas partes. Ex: educadores não indígenas e educadores indígenas; educadores não indígenas e artistas, escritores ou estudantes universitários indígenas.

Ressaltamos que o protocolo deve iniciar com uma etapa na qual as partes afirmam sua intenção de produzir práticas colaborativas em comum, mas a partir deste momento deve-se estabelecer um planejamento colaborativo, que deverá prever uma gama variada de elementos. Citamos alguns deles: logística para deslocamentos, transportes, alimentação das partes; materiais necessários para o desenvolvimento das práticas planejadas; desdobramentos das práticas em produtos, publicações; protocolos e autorizações específicas para uso de imagens, entrevistas, entre outras providências.

Reconhecendo a enorme desigualdade de acesso dos povos indígenas a bens relacionados à manutenção das condições materiais de existência na vida contemporânea, é respeitoso perguntar à liderança indígena se a comunidade possui alguma necessidade no momento como roupas, mantimentos ou financeira. Em alguns casos, é desejável que a equipe intercultural envolvida no protocolo, reunindo ambas as escolas e educadores, indígenas e não indígenas, planejem uma

campanha de apoio à comunidade indígena parceira.

Esta é uma forma de envolver outras famílias e grupos da comunidade indígena no protocolo colaborativo. Outra possibilidade é criar espaço na escola anfitriã para a exposição de arte indígena e sua comercialização.

É desejável que no planejamento das atividades educacionais seja incluído o inventário da arte indígena produzida na comunidade e a proposição de montagem de cestas didáticas ou coleções de materiais didáticos integrando itens da arte indígena, promovendo sua difusão, conhecimento e aquisição pela comunidade escolar anfitriã.

No caso da arte Mbyá Guarani, há um rico repertório de esculturas em madeira reproduzindo animais da Mata Atlântica, adornos corporais e cestaria, com iconografia rica, que possibilitam atividades nas áreas da etnomatemática, etnociências, linguagens, artes, entre outras.

Planejamento:

2 – Traçando metas: aprendendo a planejar colaborativamente

O protocolo deve envolver um planejamento comum para ações que contribuam para uma aproximação positiva entre povos indígenas e as comunidades escolares, por meio do desenvolvimento continuado de atividades colaborativas entre si, a partir de projetos de ensino compartilhado, eventos, jogos, atividades culturais ou outras modalidades de práticas.

Rodadas de planejamento, envolvendo as equipes escolares indígena e não indígena, deverão elaborar objetivos, cronogramas e definir os temas das práticas, seu formato, local, público alvo, materiais.

Para planejar e executar uma atividade intercultural, são necessárias muitas rodadas de

planejamento, até que ambas as partes – indígena e não indígena – tenham claro os objetivos e o que será de fato realizado. O vínculo colaborativo exige ressignificar as fronteiras de língua, cultura, etc, e buscar uma comunicação efetiva e afetiva das partes. Isso pode exigir muito tempo. Mas o importante é começar!

É imprescindível a participação ativa dos interlocutores indígenas desde o início do planejamento, durante a realização e até a avaliação da atividade!

As atividades planejadas podem envolver a participação de uma ou mais educadoras indígenas e não indígenas.

Quando a atividade for desenvolvida na escola não indígena, é fundamental trabalhar previamente temas da vida indígena contemporânea com seus educandos e educandas, tomando o cuidado para não reproduzir nesse momento os estereótipos e empenhando-se na desconstrução do senso comum.

Dinâmica:

Conjuntamente, educadora indígena e educadora anfitriã abrem a Roda de Conversa. A anfitriã inicia com uma breve introdução, apresentando a convidada, ressaltando sua etnia, território e a importância do momento de escuta e diálogo, como um momento especial para todos que o estarão vivenciando. Para iniciar a conversa, a mediadora pode pedir para alguns estudantes também se apresentarem e fazerem algumas perguntas elaboradas previamente aos convidados.

Através das perguntas, ou mesmo sem questionamentos guias, o importante é garantir o espaço, ritmo e tempo de fala, expressando a honra e respeito à convidada, para que haja abertura para o acolhimento das narrativas, capazes de evocar os saberes indígenas e os conhecimentos de seu povo acerca da natureza.

É possível planejar a mediação desta conversa com instrumentos musicais, obras de arte, ou mesmo plantas e outros elementos dos ambientes dos territórios.

Uma sugestão é que essa oportunidade não se limite apenas às perguntas previamente elaboradas, mas possibilite a partir delas a elaboração de um diálogo em comum.

A simples presença da interlocutora indígena na sala de aula é estimuladora de outras questões, ou mesmo curiosidades dos estudantes! Deixe fluir!!!

A descontração vai diluindo o tom sério da conversa e diminuindo distâncias culturais, levando à uma rica interação entre pessoas, saberes e culturas, tornando a troca fluida. A garantia da fala de todos os envolvidos na prática é premissa fundamental para a relação intercultural.

Ao final da Roda de Conversa, a partilha de alimentos celebra o encontro. A educadora anfitriã agradece à convidada por suas contribuições, solicita que os estudantes agradeçam e convida à todos para partilharem as frutas.

Caberá à anfitriã planejar previamente a correta destinação de resíduos, envolvendo a temática indígena em temas transversais das ciências. Com a participação dos estudantes, todos os resíduos orgânicos devem ser destinados a local apropriado.

A imagem ilustra a celebração tradicional guarani chamada Ka'oi nhemongara'i – Batismo da erva mate, com as frutas, para inspirar a organização do acolhimento na Roda de Conversa.

Durante a Roda de Conversa são abordados diversos pontos envolvendo a temática ambiental, foco da Roda, além de temas advindos da curiosidade dos estudantes e da proposição dos convidados. Um tema transversal fundamental é a valorização das línguas indígenas e saberes que elas expressam.

Como forma de ressaltar essa questão, a educadora M'Byá Guaraní Neiva Fernandes compartilhou a canção "Nhandeka'aguyre". Segundo ela, a canção lembra a diversidade de frutas, matas e rios que existem na natureza, mas alerta que o modo de vida urbano industrial está destruindo as riquezas sagradas deixadas por Nhanderu/Deus.

***Nhandeka'aguyre Jareko va'kue yva'a
Porã nhandevy guarã, hetava',
ekuery omokamhymba,
nhanderu mirĩ oeja va'ekue.***

***Temos em nossas matas as frutas
sagradas que o nosso Nhanderu criador nos
deixou,
mas os homens já destruíram
o que tinha deixado o nosso Nhanderu mirim.***

Transmissão e tradução: Neiva Gabriel Fernandes, 2020.



Avaliação

Após a Roda de Conversa, a educadora anfitriã reúne novamente os estudantes para uma análise da experiência, que deverá ser registrada por meio de um debate, redação, desenho, música, expressão artística, ou outros meios que lhe permita avallar a participação e a apropriação de conhecimentos advindos de toda a experiência envolvendo a Roda de Conversa.

Posteriormente, este material é conjuntamente avaliado pelas educadoras anfitriã e indígena convidada, que podem juntas replanejar a atividade, qualificando-a, e prever sua continuidade.

Uma nova Roda de avaliação participativa da experiência é realizada, envolvendo os estudantes, educadora anfitriã e indígena convidada na avaliação.



Créditos:

Esse trabalho é dedicado à amiga e co-autora Neiva Gabriel Fernandes.

Ara Poty, Aguyjevete (Gratidão)



As imagens que aparecem no material foram produzidas pelas autoras, nelas aparecem estudantes da Escola Estadual Abigail dos Santos Corrêa (Matinhos-PR), estudantes da Escola Indígena M'Byá Arandú e comunidade da Aldeia Guarani Araçai (Piraquara-PR).

Bibliografia

REFERÊNCIAS:

- BENITES, S. *Nhe'ê, reko porã rã: nhemboea oexakarê Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*. Trabalho de conclusão de curso (graduação). UFSC, 2015.
- BRASIL. *Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Seção 1.
- CADOGAN, León. *Ayvu Rapyta-Textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá*. Colección Obras de León Cadogan. Volumen II. Serie Etnología I. Asunción: Fundación León Cadogan, CEDUC-CEPAG, 1992.
- CANDAÚ, V. M. F.; RUSSO, K. *Interculturalidade e educação na América Latina*. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- DIEGUES, A. C. S.; ARRUDA, R. S. V. (orgs.). *Etnoconservação da Natureza enfoques alternativos*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- FORNET-BETANCOURT, R. *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Convenção sobre povos indígenas e tribais em países independentes (Convenção 169)*. 27 jun. 1989.
- FREITAS, A. E. C. *Territórios ameríndios: espaços de vida nativa no Brasil meridional*. In: BERGAMASCHI, M. A. (org.) *Povos indígenas & Educação*. 2. Ed. — Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- MARTINS, D. K. T. *Moá ka'aguy régua – Tekoa Mbiguaçu: As memórias das plantas medicinais*. Trabalho de conclusão de curso (graduação). UFSC, 2020.
- RUSSO, K.; PALADINO, M. *A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 897-921, 2016.
- SEMINÁRIO Internacional Etnología Guarani. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php?conferencias=etnologia guarani&schedConf=etnologia guarani&page=schedConf&op=presentations>.
- SILVA, V. H. O. *Ressonâncias de Nanderu: um estudo sobre três diferentes versões de ayvu rapyta*. Trabalho de conclusão de curso (graduação). UFPR, 2013.
- TELLES, L. S. (Org.). *Maino'i rapé – O caminho da sabedoria*. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFPC: UERJ, 2009.
- TIMÓTEO, G. M. *Kuphangue arandú rekó, ta'angá re a'egui nhembopara: sabedoria dos ciclos de vida das mulheres guarani em pinturas e palavras*. Trabalho de conclusão de curso (graduação). UFSC, 2020.